

Refleksjonsoppgaven

*En kvalitativ studie av skriftlige refleksjonsoppgaver i
faget religion og etikk*

Vanja Andersen



Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2015

Refleksjonsoppgaven

*En kvalitativ studie av skriftlige refleksjonsoppgaver i
faget religion og etikk*

Masteroppgave for institutt for lærerutdanning og
skoleforskning. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

01. juni 2015

© Vanja Andersen

2015

Refleksjonsoppgaven

Vanja Andersen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven har hatt som tema å undersøke hvordan et utvalg elever fra videregående skole besvarer en skriftlig refleksjonsoppgave. Den skriftlige refleksjonsoppgaven er basert på kompetansemålet om at elevene skal kunne beskrive og reflektere over hovedtrekk i kristen etikk, og begrepene beskrivelse og refleksjon er sentrale for prosjektet. Hensikten med oppgaven har vært å undersøke hvordan elevene besvarer en refleksjonsoppgave ved å identifisere hvilke skrivehandlinger som forekommer i elevtekstene, elevenes anvendelse av de utdelte kildene og å kartlegge den tematiske fordelingen i materialet.

Min problemstilling er som følger: *Hvordan besvares en skriftlig refleksjonsoppgave i faget religion og etikk?* Problemstillingen åpner for å undersøke elevenes besvarelser med den hensikt å avdekke ulike trekk ved materialet som sier noe om hvordan elevene besvarer oppgaven. Elevene har besvart den samme refleksjonsoppgaven, men det ble gitt to ulike innfallsvinkler i form av to forskjellige lesetekster, som ble utdelt i forkant av besvarelsen. Oppgaven elevene har besvart etterspør en reflekterende tekst som gjør bruk av de to skrivehandlingene refleksjon og beskrivelse.

Den metodiske tilnærmingen er kvalitativ, og jeg har gjennomført en tekstanalyse for å bearbeide datamaterialet som er samlet inn i to klasser fra Vg3. Analysen er strukturert etter de tre forskningsspørsmålene som søker å besvare den overordnede problemstillingen ved å sette fokus på i hvilken grad elevbesvarelsene kan betegnes som reflekterende tekster, hvilke kilder elevene benytter seg av i sine besvarelser og hva slags tematiske fordeling som kommer til syne i datamaterialet. Forskningsspørsmålene er som følger: 1) Hvordan er fordelingen mellom reflekterende og beskrivende tekster i materialet? 2) Hvilke kilder er synlige i elevbesvarelsene, når temaet kristen etikk blir presentert med utgangspunkt i enten en filosofisk eller en religiøs forankret lesetekst i forkant av skriveprosessen? 3) Hvordan er fordelingen av de ulike temaene som fremkommer i materialet?

Oppgavens teoretiske rammeverk er i hovedsak basert på religionsdidaktisk og skriveidaktisk litteratur. Den mest sentrale fagdidaktiske litteraturen for denne studien, viser ulike perspektiver på refleksjonens formål og dens plass i faget. Her benyttes perspektiver fra Bengt-Ove Andreassen (2012), Geir Afdal et.al (1997), Heid Leganger-Krogstad (2002) og

Olof Franck (2014), for å vise hvordan ulike didaktikere vektlegger kunnskapsutvikling og identitetsdanning i faget religion og etikk. Læringsaktiviteten skrive av elevtekster blir sett i lys av sosiokulturell læringsteori, der læring betraktes som en dialogisk og sosial prosess. Det er det sosiokulturelle læringsperspektivet, utarbeidet av Vygotskij, som ligger til grunn for tilnærmingen til skrive som en ferdighet, og i forbindelse med temaet skrive av elevtekster blir de to skrivehandlingene beskrivelse og refleksjon sett i lys av modellene som presenteres hos Berge (2005) og Skjelbred (2014).

Masteroppgavens viktigste funn viser en fordeling mellom beskrivende og reflekterende tekster, der halvparten av elevene utelater skrivehandlingen refleksjon i sine besvarelser. Analysen avdekker at flertallet av de reflekterende elevbesvarelsene inneholder personlig refleksjon, og kun fem tekster er faglige refleksjoner. Tabellene som presenteres i analysekapittelet gir et innblikk i hvor hyppig ulike temaer forekommer i datamaterialet. Funnene indikerer at elevtekstene fokuserer på ulike aspekter ved kristen etikk, men at elevtekstene likevel er nært forbundet med den tilgjengelige kildeteksten som ble utdelt i klassene i forkant av oppgavebesvarelsen.

Forord

I løpet av arbeidet med denne masteren har jeg fått et mye dypere innblikk i skolefaget religion og etikk, og jeg har oppdaget en kompleksitet som både vil utfordre og inspirere meg videre i rollen som lærer. Jeg har også erfart hvor viktig det er med gode støttespillere underveis i denne arbeidsprosessen, og ønsker med dette å takke alle som har bidratt.

Først ønsker jeg å takke min veileder Jon Magne Vestøl, for gode og konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til mine hyggelige, oppmuntrende og hjelpsomme medstudenter. Det har vært et travelt semester, men jeg har satt stor pris på master-lunsjer, master-prat og andre samtaler som ikke har handlet om masterskriving.

Takk til informantene som ville delta - dere gjorde dette prosjektet mulig å gjennomføre.

Og så må jeg selvfølgelig si tusen takk til familie og venner som har vært gode støttespillere, og som har heiet på meg hele veien frem til målstreken.

Oslo, 1. juni 2015

Vanja Andersen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Presentasjon av problemstilling.....	1
1.2.1	Teoretisk rammeverk.....	2
1.2.2	Begrepsklargjøring.....	2
1.3	Disposisjon	3
2	Teori	4
2.1	Innledning	4
2.2	Tidligere forskning – elevtekster, refleksjon og skriving	4
2.2.1	Doktorgradsavhandling og mastergradsavhandling	5
2.3	Begrepsavklaringer – beskrivelse, refleksjon og intertekstualitet	7
2.3.1	Beskrivelse og refleksjon.....	7
2.3.2	Intertekstualitet og kilder	9
2.4	Et fagdidaktisk perspektiv.....	10
2.4.1	Der religions- og etikkdidaktikken møtes.....	10
2.4.2	Sekulær undervisning om religiøs etikk	12
2.4.3	Innenfra- og utenfraperspektiv på religion	14
2.4.4	Elevers refleksjoner om religiøst forankret etikk.....	16
2.5	Språk og tanke.....	18
2.5.1	Skrivekompetanser, skrivehandlinger og formål	20
2.6	Oppsummering	22
3	Metode	24
3.1	Innledning	24
3.2	Utarbeiding av problemstilling og forskningsspørsmål	24
3.2.1	Avgrensning av oppgaven	25
3.2.2	Refleksjon over eget ståsted.....	26
3.3	Datainnsamling og valg av metode	26
3.3.1	Utvalg	27
3.3.2	Oppgaveformulering og valg av lesetekster	28
3.3.3	Datainnsamling.....	30

3.4 Analysemetode	31
3.4.2 Tekstanalyse – metode og gjennomføring	32
3.4.3 Forskningsspørsmål 1.....	32
3.4.4 Forskningsspørsmål 2.....	32
3.4.5 Forskningsspørsmål 3.....	34
3.5 Refleksjon om pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet	34
3.5.1 Forskningsetikk - samtykke og anonymitet	35
4 Analyse	37
4.1 innledning.....	37
4.1.1 Informantene	38
4.1.2 Variasjon og likhetstrekk i datamaterialet	38
4.2 Forskningsspørsmål 1	41
4.2.1 Reflekterende og beskrivende tekster	41
4.2.2 Ulike typer refleksjon.....	43
4.3 Forskningsspørsmål 2	47
4.3.1 Bruk av kildene fra lesetekstene	47
4.3.2 Avvikende besvarelser.....	48
4.4 Forskningsspørsmål 3	48
4.4.1 Tematisk fordeling	48
4.4.2 En religiøst forankret etikk.....	51
4.5 Oppsummering	53
5 Drøfting	54
5.1 Innledning	54
5.2 Skrivehandlingen refleksjon.....	54
5.2.1 Refleksjon som kunnskapsutvikling eller identitetsdanning?	56
5.3 Nærhet og distanse	57
5.3.1 Kunnskaps- eller dannelsesaspektet?	58
5.3.2 Personlig eller faglig elevrefleksjon?.....	60
5.3.3 Refleksjon om religiøst forankret etikk.....	60
5.4 Empiri og tidligere forskning.....	61
5.4.1 Andre tematiske vinklinger og ubesvarte spørsmål.....	62
5.5 Avsluttende perspektiver.....	63
Litteraturliste	65
Vedlegg	70

Vedlegg 1: Lesetekst A	70
Vedlegg 2: Lesetekst B	74
Vedlegg 3: Informasjon	78

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Det var etter en praksisperiode hvor jeg var utplassert på en ungdomsskole, at min personlige interesse for skriftlige elevbesvarelser ble vekket og jeg ble gjort oppmerksom på hvordan veilederen min engasjerte elevene ved å benytte varierte skriveøvelser. I forbindelse med denne praksisperioden, og da jeg i ettertid jobbet som lærer på ungdomstrinnet ved siden av studiet, oppdaget jeg at elevene ved flere anledninger ga uttrykk for usikkerhet i forbindelse med reflekterende skriving. Jeg ble også minnet om den gang da jeg som fersk student fikk utdelt min første refleksjonsoppgave ved Universitetet i Oslo, og oppdaget min egen usikkerhet forbundet med reflekterende tekster. Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven bestemte jeg meg for å undersøke hvordan elever i videregående skole besvarer refleksjonsoppgaver, og jeg ønsket å se nærmere på hvordan læreplanen i faget vektlegger refleksjon som en ferdighet.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Den ferdig bearbejdede problemstillingen for dette forskningsarbeidet er: *Hvordan besvares en skriftlig refleksjonsoppgave i faget religion og etikk?* Masterprosjektet har en tydelig forankring i læreplanen (LK06) hvor man finner et konkret kompetansemål som uttrykker at elevene skal kunne reflektere over og beskrive temaet kristen etikk. Tematisk sett befinner vi oss i skjæringspunktet mellom de to feltene religionsdidaktikk og etikkdidaktikk, men siden elevoppgaven tar for seg et tema som er knyttet til *religiøs etikk*, vil det religionsdidaktiske perspektivet bli vektlagt i størst grad. De tre forskningsspørsmålene som er utarbeidet for å belyse ulike aspekter ved problemstillingen spisser fokuset mot en identifisering av ulike skrivehandlinger, synlige kilder og den tematisk fordeling som fremkommer av elevtekstene som utgjør datamaterialet i denne studien. De tre forskningsspørsmålene er utarbeidet for å gi retning i arbeidet med datamaterialet og for å gi analysen en tydeligere struktur. I den skriftlige elevoppgaven, som etterspør en besvarelse der elevene gjør bruk av skrivehandlingene refleksjon og beskrivelse, møtes de tre fagfeltene religions-, etikk- og skriveidaktikk og det er fagdidaktisk litteratur fra disse tre fagfeltene som ligger til grunn for det teoretiske rammeverket.

1.2.1 Teoretisk rammeverk

Den mest sentrale fagdidaktiske litteraturen for denne studien, viser ulike perspektiver på refleksjonens formål og elevenes anvendelse av refleksjon i faget. Her benyttes perspektiver fra Bengt-Ove Andreassen (2012), Geir Afdal et.al (1997), Heid Leganger-Krogstad (2002) og Olof Franck (2014), for å vise hvordan ulike didaktikere vektlegger kunnskapsutvikling og identitetsdanning i faget religion og etikk. Læringsaktiviteten skrive av elevtekster blir sett i lys av sosiokulturell læringsteori, der læring blir betraktet som en dialogisk og sosial prosess. Det er det sosiokulturelle læringsperspektivet, utarbeidet av Vygotskij, som ligger til grunn for tilnærmingen til skrive som en ferdighet. I forbindelse med temaet skrive av elevtekster, blir skrivehandlingene beskrivelse og refleksjon sett i lys av modellene som presenteres hos Berge (2005) og Skjelbred (2014).

1.2.2 Begrepsklargjøring

Her følger en begrepsklargjøring for ulike begreper som er sentrale for min problemstilling. Dette gjøres for å vise hvilke definisjoner som ligger til grunn for et utvalg sentrale begreper i denne oppgaven. De fire begrepene er som følger: Etikk, moral, kristen etikk og refleksjonsoppgave.

Det kan oppleves som vanskelig for både elever og lærere å få en klar forståelse av begrepene etikk og moral, da det forekommer tilfeller hvor det ene begrepet benyttes for å forklare det andre. ”I moderne norsk er etikk stort sett oppfattet som et mer teoretisk begrep og moral et mer praksisnært begrep” (Eidhamar, Leer-Salvesen & Hølen 2007:40). Andreassens (2012) definisjoner kan utdype vår forståelse av disse begrepene ytterligere. Han beskriver *etikk* som ”et begrep som brukes som et teoretisk begrep om hva som er rett og galt” (s. 145), mens *moral* viser til ”det verdigrunnlaget som ligger i den faktiske handling” (Andreassen 2012:145). I denne studien er hovedfokuset lagt på etikk som har en religiøs forankring.

Begrepet *kristen etikk* kan defineres deskriptivt eller normativt. En deskriptiv definisjon identifiserer ytre kjennetegn, mens en normativ definisjon identifiserer innholdsmessige kjennetegn (Eidhamar et.al. 2007:96). Det første ordet i dette sammensatte begrepet viser til det teoretiske etikkbegrepet for hva som er rett og galt, som nevnt overfor, og det andre ordet

kristen, viser til kristendommen som en verdensreligion som utgjør et stort mangfold av ulike kirkesamfunn.

En *refleksjonsoppgave* forbindes kanskje oftest med elevers egenvurdering, men *refleksjon* betegner også en skrivehandling som kan inngå i andre sjangere. Det som kjennetegner reflekterende skriving er at:

skriveren i større grad enn andre teksthandlinger er synlig i sin egen tekst. Reflekterende skriving er jeg-sentrert. Samtidig er reflekterende skriving en form for undersøkende skriving, der svarene ikke er gitt, og der ingen skal overbevises slik som for eksempel i argumenterende tekster. (Skjelbred 2014:82)

Skjelbred åpner også for at reflekterende skriving kan kjennetegnes ved den undrende tilnærmingen til et tema, og ved at man viser evne til å se et fenomen fra flere sider.

1.3 Disposisjon

Den videre strukturen for masteroppgaven er som følger: I kapittel 2 presenterer jeg tidligere forskning som inneholder relevante og interessante aspekter som berører temaer jeg ønsker å undersøke i denne masteroppgaven. Videre blir litteratur som danner det teoretiske rammeverket for denne masteroppgaven presentert. I kapittel 3 redegjør jeg for valg av metode og begrunner valg som ble gjort underveis i prosjektet. I kapittel 4 legger jeg frem mine funn ved å presentere analysen av datamaterialet, og helt til slutt følger en drøfting i kapittel 5. Her drøfter jeg oppgavens hovedfunn i lys av teori fra kapittel 2 og empiri fra kapittel 4. I det siste kapittelet gir jeg en oppsummering av hovedfunnene, viser til andre mulige vinklinger for lignende forskning og belyser hvorvidt mine funn kan ha didaktiske implikasjoner for faget religion og etikk.

2 Teori

2.1 Innledning

Denne masteroppgaven har som tema å undersøke hvordan et utvalg elever fra videregående skole besvarer en skriftlig refleksjonsoppgave. Problemstillingen for denne studien er som følger: *Hvordan besvares en skriftlig refleksjonsoppgave i faget religion og etikk?* Temaet for elevoppgaven er religiøs etikk, der fokuset er lagt på refleksjon i skriftlige elevbesvarelser. Det teoretiske rammeverket for masteroppgaven består av fagdidaktisk litteratur med fokus på de tre fagfeltene religions-, etikk- og skrivedidaktikk (Andreassen, 2012; Afdal et.al., 1997; Berge, 2005; Bratland, 2014; Jørgensen, 2014; Lied, 2004; Vestøl, 2005). I dette masterprosjektet er det religionsdidaktiske perspektivet vektlagt i større grad enn det etikkdiraktiske, da temaet *religiøs etikk* er etikk med forankring i en religiøs sfære, og derfor kan sies å tilhøre religionens og religionsdidaktikkens domene. Kompetansemålet som uttrykker at elevene skal kunne ”beskrive og reflektere over hovedtrekk i kristen etikk” (Utdanningsdirektoratet 2006) er et av kompetansemålene som nevnes i forbindelse med religionen kristendommen.

Innledningsvis i teorikapittelet vil jeg gi et overblikk over tidligere forskning med relevans for dette masterprosjektet. Deretter følger en begrepsavklaring hvor begrepene beskrivelse, refleksjon og intertekstualitet, som er tilknyttet to av de tre forskningsspørsmålene, blir definert. Videre følger en del hvor jeg viser hvordan de selvstendige fagfeltene religionsdidaktikk og etikkdiraktikk har berøringspunkter når temaet for undervisningen er religiøs etikk. Det vil også bli presentert teori knyttet til sekulær undervisning om religiøs etikk og refleksjon om etikk i skolen. Mot slutten av kapittelet vil skriving bli sett i lys av sosiokulturell læringsteori og det blir redegjort for de ulike skrivekompetansene slik vi finner dem presentert hos Berge (2005) og Skjelbred (2014).

2.2 Tidligere forskning – elevtekster, refleksjon og skriving

Forskning på skriving i skolen er ikke ansett for å være godt utviklet, verken nasjonalt eller internasjonalt (Berge 2005:169). Skriveforskningen har en forholdsvis ung historie i Norge

og det er ikke uventet at norskfaget er det faget som har blitt viet mest oppmerksomhet innenfor dette forskningsfeltet. Ekroll (2010) skisserer i sin masteroppgave et overblikk over skriveforskning i tilknytning til norskfaget, og påpeker hvordan de ulike forskningsprosjektene gjør bruk av varierende metoder og at forskere har valgt forskjellige fokus for å belyse ulike aspekter ved skriving i skolen. Dersom vi beveger oss over til forskningsfeltet for faget religion og etikk, vil vi se at også her kan skriving bli behandlet som et tema, men da ofte med den hensikt å fungere som et verktøy for å avdekke elevkunnskaper knyttet til faget, heller enn å bli gitt det mer norskfaglige fokuset der grammatikk og mestring av sjanger kan ha en tendens til å bli vektlagt i større grad (Opsal 2010; Merckoll, 2014; Øygard, 2014). I dette masterprosjektet er fokuset lagt på skriving i forbindelse med de grunnleggende ferdighetene som også er gjeldende for faget religion og etikk (Utdanningsdirektoratet 2006). Etter innføringen av *kunnskapsløftet* i 2006, har det blitt satt i gang flere forskningsprosjekter for å heve skrivekompetansen i skolen. SKRIV ”skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring” (HiST, NTNU, DMM) og ”Fagskriving på ungdomstrinnet og i videregående opplæring” (UIO) er to eksempler på slike forskningsprosjekter.

Selv om eksamensformen er muntlig (Utdanningsdirektoratet 2006) vil skriving også være en viktig del av faget religion og etikk. Den grunnleggende ferdigheten *skriving i alle fag*, fokuserer på at elevene skal være i stand til å uttrykke seg skriftlig i de ulike skolefagene. ”Å kunne uttrykke seg skriftlig i religion og etikk innebærer å formulere kunnskaper og refleksjoner slik at de blir tydelige både for eleven selv og for andre” (Utdanningsdirektoratet 2006). I læreplanens formulering vektlegges det at elever skal kunne uttrykke både kunnskaper og refleksjoner, og at tekstene skal være tydelige slik at både den som har forfattet teksten og leseren forstår innholdet.

2.2.1 Doktorgradsavhandlinger og mastergradsavhandlinger

Jeg har gjennomført litteratursøk for å finne doktorgradsavhandlinger og mastergradsavhandlinger som er skrevet innenfor fagfeltet for religions- og etikkdidaktikk med fokus på refleksjonsoppgaver, samt andre skriftlige elevbesvarelser der det er gitt rom for refleksjon. Søkene er hovedsakelig utført i databasene ORIA, ERIC, CRISTIN og Bibsys. Gjennom disse søkene ønsket jeg å få tilgang til tidligere forskning om skriving i faget religion og etikk, men også annen forskning innenfor det skrivedidaktiske fagfeltet. Jeg har

valgt å basere det teoretiske grunnlaget på litteratur knyttet til fagfeltene religions-, etikk- og skriveidaktikk. Videre følger en presentasjon av tidligere forskning som kan relateres til dette forskningsprosjektet.

Sidsel Lied (2004) fokuserer i sin doktorgradsavhandling på identitet og dialog i en plural kontekst, i faget KRL, på mellomtrinnet i grunnskolen. Hun undersøker hva slags sosialiseringssprosess som finner sted i KRL-fagets undervisning og spør om denne ivaretar elevenes identitet i møtet med andre religioner. I hennes arbeid og analyse blir holdninger, verdier og identitetsarbeid vektlagt. Hun behandler spørsmålet om hvorvidt læreplanen (L97) legger opp til en nøytral fremstilling eller forkynnelse av religion, her forstås forkynnelse som å gi et livssyn forrang fremfor andre i undervisningen. Lied viser til at fagets mangfold kan føre til en form for relativisme, der man på bekostning av religionenes egenart søker å fremstille dem som harmoniserende. Hun argumenterer for at religionsundervisningen bør bygge på dialog mellom religioner, heller enn en harmonisering mellom dem. I denne avhandlingen anskueliggjøres elevenes møte med de religiøse fortellingene og Lied søker å formidle et innblikk i deres refleksjoner og tanker, samtidig som hun synliggjør KRL-fagets muligheter for dialog.

Camilla Stabel Jørgensen (2014) fant i sin avhandling at kildesituasjonen var av betydning for hvordan elever besvarer skriftlige oppgaver. Tekstene hun viser til er skrevet av ungdomsskoleelever, og i denne avhandlingen er fokuset satt på skriving som grunnleggende ferdighet i religion og livssynsfaget med henblikk på ”kompetanser med relevans for dannelse”. Jørgensen undersøker hvordan mot, følelsesmessig engasjement og kritisk tenkning kommer til uttrykk i elevtekster med ulike kildesituasjoner.

I Jon Magne Vestøls doktorgradsavhandling *Relasjon og norm i etikkdidaktikken* (2005) inngår tekstanalyse av elevtekster som en viktig del av det metodiske aspektet ved dette forskningsprosjektet. En analyse av tekster skrevet av elever har også blitt benyttet i ulike masterprosjekter innenfor fagfeltet for religion og etikk (Opsal, 2010; Merckoll, 2014; Øygard, 2014). Miriam Rindal Opsal (2010) undersøker i sin masteroppgave elevers forståelse av en religiøs fortelling ved å benytte analyse av elevtekster som metode. Merckoll (2014) og Øygard (2014) benytter både intervjuer og analyse av elevtekster, for å få innblikk i elevers forståelse av et konkret fagbegrep i sitt masterprosjekt. Ekroll (2010) gjør bruk av analyse av elevtekster for å besvare problemstillingen: *Hvordan kommuniserer eleven med en*

leser gjennom sin filosofiske refleksjon? Selv om hennes masterprosjekt er gjort innenfor norskdidaktikkens felt, viser hun til skrivingens rolle i skolen som en grunnleggende ferdighet på tvers av de ulike skolefagene, og hun behandler temaet refleksjon i elevtekster. Mitt masterprosjekt søker å få innblikk i hvordan elever besvarer en refleksjonsoppgave og hvordan de formidler sine kunnskaper om et gitt tema i en skriftlig besvarelse. De tidligere prosjektene som har blitt presentert her, har enten en tematisk eller en metodisk relevans som kan knyttes til dette masterprosjektet.

2.3 Begrepsavklaringer – beskrivelse, refleksjon og intertekstualitet

2.3.1 Beskrivelse og refleksjon

De to begrepene *beskrivelse* og *refleksjon* er sentrale for å besvare forskningsspørsmål 1: *Hvordan er fordelingen mellom reflekterende og beskrivende tekster i materialet?*

Beskrivelse og redegjørelse er handlinger som ofte blir etterspurt i elevoppgaver i videregående skole. Skjelbred (2014) påpeker at et kjennetegn for beskrivelser er at de ”holder øyeblikket fast, eller de viser frem noe som gjentar seg, det vanlige eller alltidige” (s. 75). I tillegg til å utføre den etterspurte skrivehandlingen må elever også være bevisste på de ulike fagenes tekstkulturer, slik at de anvender et fagspråk som består av begreper knyttet til det gitte faget, da ord kan ha ulikt meningsinnhold i ulike fag eller skille seg fra dagligtale.

Refleksjon blir i dagligtalen benyttet for å beskrive en generell gjennomtenkning, men begrepet kan beskrives som bestående av flere spesifikke sider. En side av begrepet kan relateres til fysikkens domene, hvor refleksjon beskriver fenomenet å ”kaste tilbake” eller ”gjenspeile” (Gundersen 2007). En annen side av begrepet viser til filosofiens felt hvor det å reflekterer over noe kan ha en konkret betydning i tilknytning til en filosofisk teoretiker eller retning, men begrepet kan også vise til dagligtalens generelle forståelse som innebærer en ”overveielse” eller den tankeprosessen man utfører ved ”å tenke over noe” (Gundersen 2007). I Kants filosofi settes det et skille mellom en forestilling og en refleksjon, der refleksjonen fokuserer på forholdet mellom erkjennelseskraftene og forestillingene, og ikke er rettet direkte mot de erkjennbare gjenstandene.

Kant skiller mellom en forestilling (Vorstellung) og en refleksjon (Reflexion), der forestillingen er rettet direkte mot erkjennbare gjenstander, mens refleksjonen er rettet mot selve forholdet mellom forestillingene og erkjennelseskraftene. (Svendsen 2011)

Det er dagligtalens og Kants filosofiske forståelse av begrepet refleksjon som ligger til grunn for anvendelsen av begrepet i denne studien. Refleksjon viser her til en tankeprosess hvor man tenker over noe ved å fokusere på forholdet mellom erkjennelseskraftene og forestillingene. Kants skille mellom forestilling og refleksjon kan være gunstig for å belyse forskjellen mellom beskrivelsen (forestilling) av temaet religiøs etikk og refleksjonen over dette fenomenet.

Mary Ryan (2013) er professor i pedagogikk ved *Queensland University of Technology* og har fokusert på bruk av refleksjon i høyere utdanning. De definisjonene hun bruker for å skille mellom ulike former for refleksjon belyser tre aspekter ved refleksjonsbegrepet som jeg velger å benytte meg av i dette prosjektet; metarefleksjon, faglig refleksjon og personlig refleksjon. Hun skiller mellom to former for metarefleksjon som enten kan være av en akademisk eller personlig art og understreker at man i skolesammenheng vektlegger profesjonell, akademisk refleksjon (Ryan 2013:145). Hattie (2009) knytter metarefleksjon til metakognitive strategier for læring, og beskriver denne formen for refleksjon som ”thinking about thinking” (s. 188). Dette kan innebære planleggingsprosessen for å løse en oppgave, evaluering av eget arbeid eller kartlegging av egen forståelse. Videre utdyper Hattie begrepet metakognisjon ytterligere, og beskriver det som en form for ”higher-order thinking which involves active control over the cognitive processes engaged in learning” (Hattie 2009:188). Metarefleksjon er hovedtemaet for Ryans (2013) artikkel, men hun belyser også at det kan være formålstjenlig å sette et skille mellom profesjonell og personlige former for refleksjon (Ryan 2013:146). Ryan påpeker at elevene sjeldent blir undervist i hvordan man reflekterer, eller hvilke former for refleksjon som kan bli etterspurt i ulike oppgaver: ”learners are not often taught *how* to reflect, which different types of reflection are possible, or how best to communicate their disciplinary knowledge through reflection” (Ryan 2013:144). I sin studie påpeker Ryan et behov for opplæring i refleksjon, og viser til mangelfulle kunnskaper og ferdigheter i refleksjon, hos elever i høyere utdanning.

Refleksjon og beskrivelse er to ulike skrivehandlinger som her blir sett i lys av Berges (2005) og Skjelbreds (2014) teorier om skriving knyttet til kompetanser og formål. Disse skrivehandlingene vil bli utdypet ytterligere mot slutten av kapittelet.

2.3.2 Intertekstualitet og kilder

Begrepet intertekstualitet benyttes i dette masterprosjektet for å besvare forskningsspørsmål 2: *Hvilke kilder er synlige i elevbesvarelsene, når temaet kristen etikk blir presentert med utgangspunkt i enten et filosofisk eller et religiøst kildemateriell i forkant av skriveprosessen?* Forskningsspørsmålet etterspør en identifisering av kildebruken i elevtekstene i analysen, og da med særlig vekt på å identifisere elementer fra de to lesetekstene som ble utdelt før oppgavebesvarelsen i elevenes tekster. Intertekstualitet er et litteraturvitenskapelig begrep som rommer et perspektiv der man ser tekster som bygd opp av deler fra andre tekster:

Intertekstualitet viser ikke til påvirkning eller lån i tradisjonell forstand, men snarere til det uunngåelige i at tekster forholder seg til andre tekster, og til den meningsproduksjon som dermed oppstår. (Skei 2009)

Denne formen for relasjon mellom tekster kan beskrives som en dialog eller en vev der mange tekster veves sammen på ulike måter. Man kan også beskrive denne relasjonen som en mosaikk av ulike deler som settes sammen til nye, varierte mønstre fordi tekster inngår i en interaksjon med andre tekster. Oppbygningen av tekst beskrives av Allen (2011) som:

Works of literature, after all, are built from system, codes and traditions that are established on the basis of previous literary work. System, codes and traditions established by previous works of literature. (s.1)

Her ser vi at tekster bygger på mer enn bare ord fra andre tekster, også form og struktur kan spores tilbake til tidligere litterære verk. Begrepet intertekstualitet er i dag et vidt begrep som både kan vise til at tekster bygger på lån fra andre tekster og at mening oppstår i relasjoner mellom tekster (Allen 2011:1). Begrepets opprinnelse leder oss, i følge Allen (2011), tilbake til litteraturforskeren Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) og filosof og lingvist Julia Kristeva (f. 1941). Bakhtin fokuserte på språk og ytringer og han benytter begrepet *dialogisme* for å beskrive språkets sosiale kontekst og relasjonen mellom samfunnet og de skrevne tekstene. ”Bakhtins språkfilosofi tar i motsetning til lingvistikken ikke utgangspunkt i setningen, men i *ytringen*. En ytring er aldri isolert, den inngår i en dialog” (Bakhtin 2003:12). Kristeva viderefører Bakhtins bidrag og forklarer begrepet *intertekstualitet* som dialogen mellom tekster. I sine verk setter Kristeva fokus på problematiske aspekter ved tekstanalyse og en moderne litteraturtolkning (Winther 2011). I denne oppgaven forstås intertekstualitet både som et fenomen der tekster bygger på elementer fra andre tekster og at mening oppstår gjennom en dialogisk prosess mellom tekster. I det empiriske materiale vil jeg først og fremst

benytte intertekstualitet i forbindelse med en identifisering av elementer som tekster bærer med seg fra andre tekster. Dette vil være et viktig verktøy for å undersøke i hvor stor grad elevene benytter seg av kilder som kan spores tilbake til de to lesetekstene som ble delt ut i forkant av oppgavebesvarelsen.

2.4 Et fagdidaktisk perspektiv

I læreplanens formål for faget Religion og etikk leser vi hvordan dette faget skal ”bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livsynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv” (Utdanningsdirektoratet 2006). Vi kan trekke frem både kunnskap og respekt som to viktige fokusområder for undervisningen, mens det lokale, nasjonale og globale perspektivet gi ytterligere indikasjoner for hvor bredt fagets innhold favner. I undervisningen skal læreren synliggjøre forbindelser mellom individ og samfunn, det lokale og det globale, og man skal utforske dagens situasjoner og se dem i lys av tidligere historie. Alt dette med den hensikt å legge til rette for harmonisk sameksistens mellom mennesker i et livssynspluralistisk samfunn:

Religiøse, etiske og filosofiske spørsmål berører den enkelte og samfunnet som helhet, både som grunnlag for felleskap og som kilde til splid. Gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. (Utdanningsdirektoratet 2006)

I et didaktisk perspektiv kan vi dele faget inn i tre former for kompetanser. Her finner vi at innholdet i læreplanen er knyttet til kompetansemål for de tre områdene kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Når det gjelder lærerens vurderingspraksis og de tre bestanddelene, kan det være svært utfordrende for en lærer å vurdere elevers holdninger, mens kunnskaper og ferdigheter i større grad er egnet for å gjøres til gjenstand for testing og måling (Andreassen 2012:172; Jensen, 2014). Denne tredelingen indikerer at faget byr på en utfordring for lærere som i tillegg til kunnskaper og ferdigheter, skal fokusere på det holdningsdannende aspektet ved faget (Utdanningsdirektoratet 2006).

2.4.1 Der religions- og etikkdiraktikken møtes

Inndelingen i en religionsdidaktikk og en etikkdiraktikk utgjør på en måte et skille mellom religions- og etikkundervisningen, men likevel finnes det flere berøringspunkter hvor disse to feltene møtes. Kompetansemålet for kristen etikk, er et slikt eksempel. Her er målet for undervisningen at elevene skal kunne ”beskrive og reflektere over hovedtrekk i kristen etikk”

(Utdanningsdirektoratet 2006). Dette skjæringspunktet anskueliggjøres i de ulike religionene når man undersøker temaet om religiøst forankret etikk. Det religionsdidaktiske feltet kan defineres svært vidt, slik vi ser av Laila Aases definisjon (i Andreassen 2012):

Religionsdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til religionsfaget og undervisning i dette faget, som kan gi økt kunnskap om religion og religionsfagets plass i skolen, om religionsfagets legitimering og om hvordan kunnskaper om religioner og livssyn kan tilegnes, undervises og utvikles. (s. 39)

Når det gjelder etikkdidaktikkens felt, blir definisjonene mer vage og det kan være vanskelig å identifisere et eget etikkdidaktisk felt innenfor denne fagdisiplinen. ”Et eget etikkdidaktisk felt er vanskelig å identifisere, og en mer spesifikk filosofi- og/eller etikkdidaktikk synes fremdeles å være lite utviklet” (Vestøl 2005:61). Her til lands finner vi at feltet etikkdidaktikk fremdeles er forholdsvis lite utviklet, selv om det til nå har blitt skrevet enkelte master- og doktorgradsavhandlinger knyttet til etikkdidaktiske emner (Bratland, 2014; Schjetne, 2011; Vestøl, 2005, 2011, 2014). Bøkene *Engasjement og livsytring* (Christoffersen & Selvik 1999) og *Den Andre* (Leer-Salvesen, Hølen & Eidhamar 2007) er eksempler på to norske fagbøker hvor denne fagdidaktiske vinklingen i større grad er vektlagt.

Afdal et.al (1997) påpeker hvordan pedagogikken ofte blir delt inn i de to sfærene undervisning og oppdragelse. ”Mens ”verdiformidling” knyttes til oppdragelse, faller det mer kunnskapsorienterte ”etikkundervisning” innenfor undervisning” (Afdal et.al. 1997:260). Vi blir her advart mot å sette et skarpt skille mellom kunnskaper og verdier, da forholdet mellom dem er mer nyansert fordi undervisning angår verdiformidling og verdiformidling angår undervisning. På den ene siden formidles kunnskaper via et verdiladet språk og på den annen side er verdier basert på kunnskap. Etikkundervisningen kan ofte bli assosiert med en egen del i læreverkene hvor man blir presentert for ulike etiske teorier og teoretikere, og man introduseres for en rekke eksempler på forskjellige etiske dilemmaer (Bratland, 2014; Kvamme, Lindhardt & Steineger, 2008). Men etikk er også et tema man møter i undervisning som omhandler de ulike religionene, og i denne sammenhengen blir det vektlagt i læreplanen at elevene skal lære om religion for å få innsikt og forståelse for religioner og kulturer. Argumentasjonen vi ser hos Andreassen tar utgangspunkt i læreplanens formulering, og han vektlegger en kritisk distanse i møte med religioner i undervisningen:

Et religionsfag bør derfor bidra med kunnskap som kan gi innsikt i hvilke uttrykk, og hvilken betydning og funksjon religion har i dagens samfunn. For å kunne oppnå det trengs saklig, kritisk og distansert kunnskap *om* religioner. (Andreassen 2012:101)

Andreassen representerer en religionsvitenskapelig posisjon som utfordrer andre religionsdidaktiske posisjoner. Leganger-Krogstads (2002) kontekstuelle didaktikk er på sin side mer innstilt på en dialog som oppstår mellom religionsstoffet og elevenes egen forståelse. Begrepet dialogisk religionsundervisning viser til undervisning som ”karakteriseres ved at den vektlegger samhandling, livsnærhet og anvendelse av kontekst” (Leganger-Krogstad 2002:28). Undervisningen blir i dette perspektivet betraktet som arbeidsformer hvor det først og fremst fokuseres på elevenes livsvirkelighet og livsverden, og Leganger-Krogstad løfter frem klasserommets muligheter for dialog i et fellesskap hvor man må forholde seg til mennesker med ulike livssyn. Hun argumenterer for at både likheter mellom religioner og kulturforskjeller bør være gjenstand for undersøkelse. ”Dialogen fremmes altså ikke bare gjennom å vektlegge gjenkjennelsen. Møtet med det ganske fremmede, skaper nysgjerrighet” (Leganger-Krogstad 2002:27).

Både KRL-faget og RE i videregående er blitt svært teoretiske skolefag antakelig for å sørge for å bli regnet med blant de regulære skolefagene og riste av seg en fortidig arv som noe særegent, men utviklingen har gått vel langt i teoretisering. Faren for at faget ikke gir hjelp til elevenes arbeid med egen livstolkning er stor dersom faget blir for fagtungt. (Leganger-Krogstad 2002:27).

Her advarer hun mot et fag som blir for fagtungt og hvor man dermed står i fare for å forsømme elevers arbeid med egen livstolkning. Videre argumenterer hun for at en åpen elevrolle, som innebærer at det blir gitt rom for elevenes nysgjerrighet uten at de personlig blir stilt til ansvar for alle synspunkter, bør ligge til grunn for faget. ”I [elev]rollen bør det være rom for eksperimentering og utforskning og utveksling av synspunkter uten at elevene stilles til ansvar for dem som personer” (Leganger-Krogstad 2002:27). Miriam Rindal Opsal (2010) viser i sin mastergradsavhandling at læreplanen åpner for at elevene skal kunne lære både om og av religion gjennom en religiøs fortelling, og hun argumenterer for at begge disse formene for læring kan finne sted parallelt (s. 80,82).

2.4.2 Sekulær undervisning om religiøs etikk

I følge Andreassen (2012) vektlegger læreplanen at undervisningen skal gi elevene en ”saklig, kritisk og distansert kunnskap *om* religioner” (s. 101), med et mål om å fremme

respekt og toleranse, slik at det legges til rette for harmonisk sameksistens i et multikulturelt samfunn. Olav Hovdelien (2012) tar opp temaet som omhandler en sekularisert skole i et multikulturelt samfunn i boken *Sekularisme – med norske briller*. Her påpekes det at begrepet sekularisering ofte knyttes til en prosess der:

religion og religiøse institusjoner spiller en stadig mindre rolle i samfunnet når det gjelder å uttrykke kollektive trosforestillinger i vid forstand, definere verdier samt bidra til den enkeltes individuelle identitetsformasjon. (Hovdelien 2012:90)

Religionsfagenes historie i Norge viser en utvikling som går fra en skole basert på trosopplærende fag, mot det nåværende faget religion og etikk i videregående skole, som formidler kunnskaper om et mangfold av ulike livssyn, etikk og filosofi.

Religionshistorikeren Sissel Østberg (1998) skiller mellom religionshistorie og teologi som to ulike vitenskapsdisipliner det er viktig å merke seg når man ser tilbake på norsk skolehistorie. Hun påpeker også hvordan de to disiplinene har fått svært ulike posisjoner i grunnskolen og videregående skole. Østberg gir et innblikk i hvordan, ved å vise til de ulike skolereformene M74, M87 og L97, der den religionshistoriske fagdisiplinen har bidratt i stor grad til utviklingen av religionsfaget i videregående skole og i mindre grad i grunnskolen (Østberg 1998:239-241).

Et historisk tilbakeblikk viser hvordan endringer i samfunnet har ført til endringer i skolen. Et betydningsfullt eksempel kan være endringen av formålsparagrafen hvor verdiforankringen tidligere var sterkt knyttet til kristendommen som religion: ”Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding” (Opplæringslova av 1998, gjengitt i Hovdelien 2012:89). Mens den nye formålsparagrafen for faget som ble vedtatt 1. Januar 2009, slår fast at undervisningen skal bygge på grunnleggende verdier fra ulike religioner og livssyn. Denne formuleringen har også en tydelig forankring i de universelle prinsippene som FNs menneskerettigheter utgjør.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (Opplæringslova § 1-1)

Undervisningen om religioner henter, i følge Andreassen (2012), sine idealer fra den religionsvitenskapelige og kulturviteskapelige tilnærmingen til religion hvor man tar hver

”religion på alvor og undersøker religiøse fenomener og prosesser, men uten å ta stilling til om religioner er sanne, eller om én religiøs tradisjon er mer ekte eller autentisk enn andre” (Andreassen 2012:48). Andreassen argumenterer også for at et religionsvitenskapelig ideal skal legges til grunn for religionsundervisning:

Et religionsvitenskapelig ideal er å behandle alle religioner likt, enten de studeres i fortid eller nåtid. Ingen religioner eller livssyn gir forrang fremfor andre. Det betyr at religionsvitenskapelig tilnærming til religion er distansert fra religion, nettopp for å unngå å gi én religion eller én forståelse av religion forrang. Det mer distansert deskriptive (beskrivende) er et sentralt trekk i en religionsvitenskapelig tilnærming og står i motsetning til å tilstrebe en fortrolighet med religion. (s. 45)

Samtidig finner vi et ganske annet perspektiv hos Leganger-Krogstad (2002) som fremholder et dialogisk perspektiv på religion, og Afdal et.al. (1997) som legger en kontekstuell religionsdidaktikk til grunn for undervisning. Hos Afdal et.al. er kultur den sammenbindende faktoren som fungerer som en bro mellom eleven og religionsfaget (Afdal et.al. 1997:38). Her ligger kulturelle perspektiver til grunn for forståelsen av psykologi og pedagogikk, noe som fører til at man betrakter religion som et kulturfenomen i ulike kontekster, istedenfor å foreta en søken etter det religiøse mennesket i individets indre. En slik kulturbasert religionsundervisning, med forståelse for både det lokale og nasjonale kulturelle nivået som skolen er en del av, forstår eleven ”som en aktiv deltager i et kulturelt mangfold” (Afdal et.al. 1997:98).

2.4.3 Innenfra- og utenfraperspektiv på religion

Når vi behandler temaet tilnærming til religion kan det være formålstjenlig å avklare begrepene innenfraperspektiv og utenfraperspektiv. Et innenfraperspektiv viser til en presentasjon av religion hvor man vektlegger å formidle et livssyn ”gjennom de troendes øyne” (Andreassen 2012:103). Mens et utenfraperspektiv preges av en deskriptiv og distansert beskrivelse av det aktuelle livssynet som blir presentert. Det ideelle religionsvitenskapelige perspektivet karakteriseres av Andreassen (2012) som deskriptivt og distansert i sin beskrivelse av religion:

Et religionsvitenskapelig perspektiv er hovedsakelig et utsideperspektiv. Det medfører å ta religion på alvor og undersøke alle former for religiøse ytringer og prosesser, men uten å ta stilling til om religioner er sanne eller riktige. (s. 46)

I følge Andreassen er faget religion og etikk et vitenskapelig fag som skal bære preg av et utenfraperspektiv hvor det er tydelig at man lærer *om* religioner, ikke *av* dem og elever bør ikke oppfordres til å dele personlige eller private erfaringer i religionsundervisningen (Andreassen 2012:178-179). Perspektivet som hos Andreassen legges til grunn for religionsundervisning, viser seg å hovedsakelig være basert på et utsideperspektiv i møte med religion, men det er også viktig å være klar over at en slik vinkling ikke utelukker en formidling av ulike former for innsideperspektiver som kan anskueliggjøre aktuelle aspekter ved den religionen som studeres. Dette perspektivet åpner for at en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk kan benytte ulike virkemidler som andres ytringer, opplevelser eller fortellinger, for å formidle et innsideperspektiv i undervisningssituasjoner hvor man studerer en religion (Andreassen 2012:46). Forskjellen kan da synliggjøres mellom det å formidle et personlig innenfraperspektiv i forbindelse med et livssyn og det å benytte andres innsideperspektiv som et verktøy i undervisning for å gi en mer distansert form for innblikk i et livssyn.

Østberg etterspør *innlevelse* som en del av undervisningen, for at elevene skal kunne ”analysere og fortolke fenomenene slik at det gir mening både for den som selv er troende og for den utenforstående” (Østberg 1998:256). Mens Andreassen derimot advarer mot å ”tilstrebe fortrolighet og innlevelse i en religion eller religiøs tradisjon [fordi det] vil være nært forbundet med en religiøs tilnærming til religion” (Andreassen 2012:45). I følge Andreassen bør ikke læreren etterspør elevenes personlige erfaringer knyttet til bestemte livssyn, da dette kan medføre utydelighet for elevens forståelse av faget, og det er viktig å presisere at det er faglige kriterier som legges til grunn for vurdering av elevarbeid (Andreassen 2012:179). En slik tydelighet vil kunne forebygge at elevene blir usikre på hvorvidt de skal formidle sin personlige livstolkning og hva de har lært *av* religioner, og heller formidler fagkunnskapene de har lært *om* religioner og livssyn (Andreassen 2012:179).

Uklarhet i forbindelse med innenfra- og utenfraperspektivene kan føre til at elevene blir usikre på hva som blir etterspurt, eller de kan oppleve at de enten må være positive til alle religioner eller selv være religiøse, for å kunne oppnå gode resultater i faget. Andreassen (2012) viser til Nigel Fancourts (2005) forskning fra engelske skoler hvor det fremkommer at elevene forstod fokuset for selvevaluering i religionsundervisningen som knyttet til det å lære *av* religioner. ”Elevene oppfattet dette som en vurdering der hensikten var å vise at de hadde

blitt bedre og mer moralske mennesker ved å lære *av* religioner” (Andreassen 2012:178). Selv om religionsfagene i stor grad har som overordnet mål å bidra til å stimulere elevenes livstolkning, kan man, slik det fremkommer av Fancourts forskning, gi elever et inntrykk av at de må være religiøse for å få gode karakterer i faget.

Samtidig som faget skal formidle kunnskaper *om* religioner og livssyn, blir det også gitt rom for individet og det personlige: ”Som holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg” (Utdanningsdirektoratet 2006). Andreassen argumenterer for at det vil det være gunstig at elevene er klar over forskjellen mellom et faglig og et personlig perspektiv (Andreassen 2012:178). Afdal et.al. (1997) holder frem kritisk åpenhet og dialog som idealer for religionsundervisningen. Her kritiseres undervisning hvor lærere kun betrakter religion via et bestemt vitenskapsideal, da dette ikke gir rom for elevenes veksling mellom posisjoner som innenfra- og utenfraperspektiver, som igjen vil kunne føre til et godt klima for dialog i skolen, fordi elevene gjennom kritisk åpenhet og dialog vil oppnå gjensidig respekt for de ulike livssynene. Lieds (2004) avhandling viser at elevene på mellomtrinnet kan utvikle selvstendige posisjoner i møte med religiøse tekster, og Østberg (1998) trekker frem at subjektivitetens nærvær er et viktig tema, og hun viser til at alle opptrer som subjekter på den offentlige arena. Nøytralitet beskrives av henne både som en maske og et ideal og hun påpeker at kravet om tydelighet i undervisningen og målet om å sette eleven som utgangspunkt for faget, må holdes frem som to viktige faktorer i den videre utviklingen mot en religionsfaglighet som også bør være tydelig pedagogisk forankret (Østberg 1998:257).

2.4.4 Elevers refleksjoner om religiøst forankret etikk

I etikkundervisningen støter man ofte på arbeidsoppgaver eller klassesamtaler hvor etiske problemstillinger utgjør temaet og blir gjort til gjenstand for drøfting i lys av ulike etiske teorier (Bratland 2014). I slike undervisningssituasjoner argumenterer Andreassen for at drøftingen skal foregå på et prinsipielt nivå og unngå å bevege seg inn i den private sfære, spesielt fordi enkelte elever kan ha personlige erfaringer knyttet til de ulike problemstillingene (Andreassen 2012:147). En annen del av etikkundervisningen har til hensikt å undersøke religiøst motivert etikk og studere hvordan de ulike religionens etiske rammeverk fremstår. I en slik undervisningssituasjon kan det, slik Andreassen påpeker, være hensiktsmessig for læreren å tydeliggjøre at formålet for undervisningen er at elevene skal

lære *om* religionens etikk og ikke *av* den. Det etiske rammeverket og motivene for en bestemt form for etikk belyses. Olof Franck (2014) argumenterer for viktigheten av å la elever få reflektere over ulike motiver for etikk.

Uttrykt med referens till etikdidaktiken skulle man kunna säga, att barn och elever som möter en undervisning om relationell, religiöst motiverad etik, också bör ges tillfälle att reflektera över vad dessa motiv refererar till. Är det en andlig verklighet eller en gudomlig vilja, identifierbar inom ramen för det mänskliga språkets gränser och möjligheter, eller är det en i någon mening mystik och översinnlig dimension som låter sig fångas i människors möten av ömsesidig omsorg och kärlek – en interdependens mellan transcendent och immanent (...)? (Franck 2014:25-26)

Franck etterspør en form for refleksjon hvor man undersøker forholdet mellom det guddommelige og det menneskelige, der man oppdager språkets begrensninger og blir bevisst ulike former for virkelighetsforståelser. Etikk som har sitt opphav i en religiøs kontekst skiller seg fra filosofiens etiske teorier og Franck argumenterer for at elevene bør få mulighet til å reflektere over en slik religiøs forankret etikk:

Det är väsentligt att de får tillfälle att reflektera över vad en etik förankrad i något slag av transcendens – existentiellt, religiöst eller andligt formulerad – kan innebära för etisk reflektion och moralisk praktik. Att inte låta barnen och ungdomarna lämna skolan utan att de fått chansen att fundera över hur livet skulle gestalta sig om *den gyllene regeln* inte enbart är en socialt förankrad princip, utan har sina rötter i en andlig dimension, är viktigt inte bara för att de ska beredas förutsättningar för att kunna förstå de barn, unga och vuxna som – i det pluralistiska samhället och i den globala världen – har en religiös tro och praktiserar en religiöst motiverad etik. Det är också värdefullt för att de ska kunna vidga ramarna för den egna etiska nyfikenheten, reflektionen och eftertanken. (Franck 2014:24)

Franck argumenterer her for at elever ikke må forlate skolen uten å ha fått mulighet til å undre seg over forskjellen mellom sosialt forankrede prinsipper og prinsipper som er forankret i en åndelig dimensjon. Dette synet kan sies å representere et aspekt ved undervisningen som ikke fremstilles like tydelig hos Andreassen. Franck hevder at denne formen for refleksjon er nøkkelen til elevenes forståelse for andres livssyn og han påpeker at en slik refleksjon også vil kunne stimulere til etisk nysgjerrighet og ettertanke, på et mer personlig plan. Andreassen vektlegger på sin side kunnskap om religioner som nøkkel til forståelse og respekt. Hos Franck trekkes refleksjon frem som et viktig redskap for å fremme elevenes forståelse for andres livssyn og deres etiske forankringer. Både Andreassen og Franck påpeker at religiøs etikk bør formidles ved en sekulær undervisning som søker å være tydelig i sin formidling, der elever lærer *om* religion. Franck utelukker derimot ikke at

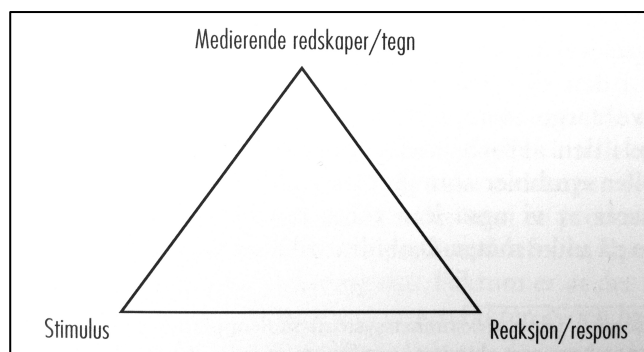
undervisningen kan føre til en verdifull refleksjon for både lærere og elever, ved at de blir bevisstgjort det store mangfoldet av ulike perspektiver mennesker kan ha på livet:

En sekulær undervisning om religiöst motiverad etik kan frigöra barns, ungas – och för övrigt också lärares – personliga reflektion kring rätt och orätt, gott och ont. Vare sig man har eller saknar erfarenhet av hur en religiös tro anses stödja etiska ståndpunkter, kan en sådan undervisning utveckla tidigare okända sätt att se på livet och människan. (Franck 2014:27)

Selv om kunnskaper og ferdigheter er lettere å måle og vurdere enn holdninger, og selv om faglig refleksjon blir vektlagt, er det også rom for det personlige aspektet i skolen. Den personlige refleksjonen knyttes ofte til metarefleksjon over elevens læring, men refleksjon kan også i følge læreplanen kobles til elevens ”refleksjon over egen identitet og egne livsvalg” (Utdanningsdirektoratet 2006). Det kan diskuteres hvorvidt denne formen for refleksjon bør gjøres til gjenstand for en faglig vurdering av lærer. Selv om det er et skille mellom faglig og personlig refleksjon, slik det fremgår av skillet mellom innenfra- og utenfraperspektiver (Andreassen 2012:46,103), betyr det ikke at den ene formen er mer eller mindre viktig, de har begge sin plass og sin tid, og det blir lærerens ansvar å formidle når det er tid for hva.

2.5 Språk og tanke

Språket blir av psykologen Lev S. Vygotskij (1896-1934) og litteraturviteren Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) sett som dialogisk og sosialt. Kommunikasjon via språk blir av dem forstått som et grunnleggende sosialt fenomen, og sett i lys av et sosiokulturelt læringsperspektiv vil språket betegnes som et medierende redskap. Vygotskij påpeker hvordan mennesker tenker i ”omveier” ved å benytte seg av medierende redskaper, og konsekvensen av dette er at vår opplevelse av verden ikke er direkte, siden vi benytter oss av språklige tegn og fysiske artefakter for å kunne løse problemer og agere.



Figur 1: Vygotskijs triangel for å illustrere mediering (Säljö 2006:25)

Vygotskijs idé om mediering ved bruk av redskaper, ble opprinnelig formulert som en kritikk av den tidlige behaviorismens forklaringsmodell for læring. Istedenfor å betrakte læring som enkle forbindelser mellom stimulus og respons, mente Vygotskij at våre kognitive evner ikke kunne reduseres til slike kjeder betinget utelukkende av stimulus og respons. Han påpekte at menneskets bruk av verktøy og tegn (medierende redskaper) er det ”som gjør at vi også kan tolke omverdenen, ta stilling til den og handle på ulike måter” (Säljö 2006:26).

De medierende redskapene skaper en helt ny psykologisk aktivitet hos mennesket, som er forskjellig fra hva alle andre arter kan prestere. Med slike ressurser kan vi ikke bare agere i komplekse situasjoner, vi kan også reflektere rundt det vi gjør, og vi kan kommunisere med andre. (Säljö 2006:27)

I et sosiokulturelt læringsperspektiv påpekes det at språket, som er et medierende redskap, setter oss i stand til å skape en psykologisk aktivitet, som skiller mennesket fra andre arter og gjør oss i stand til å kommunisere, reflektere og agere i komplekse situasjoner. Mediering finner sted når mennesket benytter eksterne redskaper for å agere eller oppfatte omverdenen (Säljö 2006:26). Språk og tanke betraktes som nært forbundet til hverandre i Vygotskijs teori og de kan beskrives som å inngå i en gjensidig påvirkningsprosess: ”Innenfor enheten språklig tenkning kan dermed tenkning og språkbruk påvirke hverandre gjensidig” (Vygotskij 2001:14).

Nottingham (2012) presenterer flere grunner til at det burde undervises i tenkeferdigheter i skolen. Han argumenterer for at tenkning er nødvendig for å opprettholde et velfungerende samfunn, han anser tenkning som nøkkelen til læring og han poengterer at ferdigheter knyttet til tenkning blir testet på prøver og eksamener.

Tankeferdigheter testes i eksamener

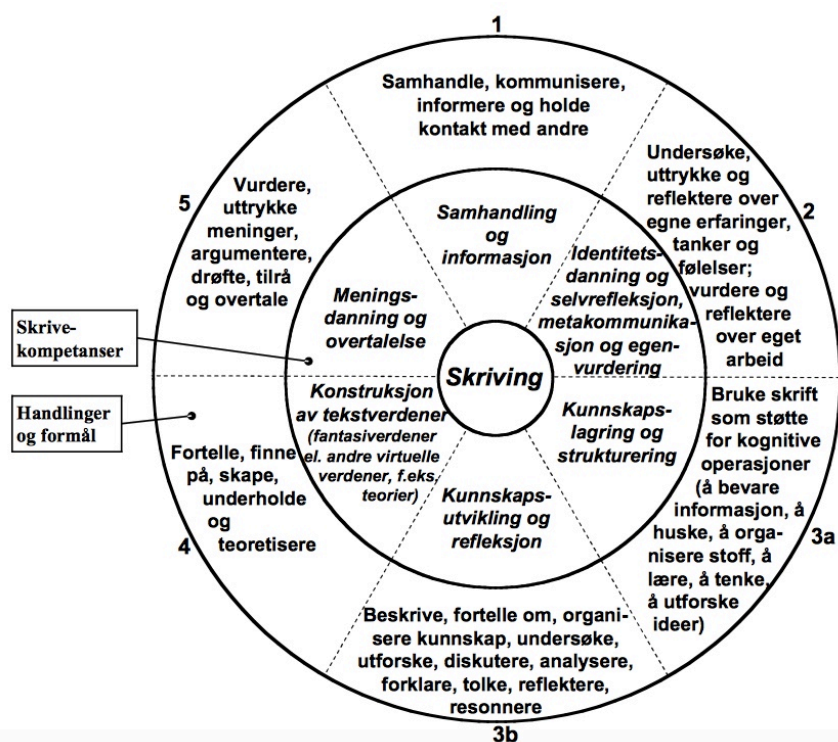
De første par spørsmål i de fleste eksamensoppgaver krever enkle faktasvar. Men de har også oppgaver som krever tenkeferdigheter som resonnement, forklaring, sammenligning og forståelse. Dette forutsetter evne til refleksjon og vurdering, og disse gir størst uttelling på karakterene. (Nottingham 2012:105)

Videre presenterer han også motargumenter for en slik undervisning ved å vise til lærere som formidler at det ikke er tid til å prioritere dette, andre argumenterer for at denne ferdigheten kan læres uten undervisning og noen mener at en slik undervisning vil være for

kontekstspesifikk til å kunne generaliseres og gjøres til gjenstand for et bredere spekter av temaer. (Nottingham 2012:89-91,95-96)

2.5.1 Skrivekompetanser, skrivehandlinger og formål

Refleksjon kan både være en tankeferdighet og en skrivekompetanse som kommer til syne i skriftlige tekster. Nedenfor ser vi Skrivekompetansehjulet, slik det fremstilles hos Berge (2005). Den innerste sirkelen består av fem grunnleggende skrivekompetanser, mens den ytterste ringen viser til bruken av disse ved å beskrive skrivingens handlinger og formål. Figuren søker å være en generalisering som gir en oversikt over ulike skrivemåter, ikke de skriftlige sjangerne. Vi ser at det i skrivekompetansehjulet skilles mellom to ulike former for refleksjon i punkt 2 og 3b, der skillet er satt mellom *kunnskapsutvikling og refleksjon* og *identitetsdanning og selvrefleksjon, metakommunikasjon og egenvurdering*. Her anskueliggjøres tre ulike former for refleksjon: *faglig* (kunnskapsutvikling), *personlig* (egne erfaringer, tanker og følelser), *metarefleksjon/egenvurdering* (reflektere over eget arbeid). Berge (2005) integrerer refleksjon som en sentral del av elevenes kunnskapsutvikling, og refleksjon inngår som et sentralt element både for elevenes identitetsdanning og kunnskapsutvikling.



Figur 2: Skrivekompetansehjulet (Berge 2005:178)

Skrivehjulet kan man finne i ulike varianter og skrivingens formål og skrivekompetanser kan være inndelt ulikt fra figur til figur. Vi skal nå undersøke skrivehjulet slik det fremstilles hos Skjelbred (2014) og Skrivesenteret (2013). I denne fremstillingen finner vi et tydeligere skille mellom refleksjon og utforskning, enn det vi ser hos Berge (2005). Hos ham inngår skrivehandlingen refleksjon både som en del av elevens metarefleksjon og utforskning, da refleksjon er nevnt som en skrivekompetanse i begge disse kategoriene. Skrivehjulet hos skrivesenteret og Skjelbred skiller tydeligere mellom skrivehandlingene å reflektere, beskrive og utforske, og disse knyttes opp mot tre ulike formål for skrivingen.



Figur 3: Skrivehjulet (Skrivesenteret 2013)

2.5.2 Beskrivende og reflekterende tekster

Felles for beskrivende og reflekterende tekster er at de begge ”retter oppmerksomheten mot nåtidssituasjonen” (Skjelbred 2014:75). Selv om skriving i hovedsak knyttes til norskfaget blir det også her poengtert at ”det å beskrive og reflektere er viktig i alle fag” (Skjelbred 2014:86). Beskrivende tekster retter i hovedsak fokuset mot fagspråk for det spesifikke faget. Og en tekst kan kategoriseres som beskrivende dersom tekstens formål og funksjon er å beskrive noe. ”Beskrivelsene har ulik funksjon i ulike fag” (Skjelbred 2014:86) og elever trenger å øvelse for å tilpasse skrivingen til det bestemte fagets tekstkultur.

”Det som skiller de reflekterende tekstene fra både de fortellende og de beskrivende, er først og fremst den rollen som skriveren inntar i egen tekst” (Skjelbred 2014:75). Skjelbred (2014) argumenterer for at skriveren inntar en mer synlig rolle i reflekterende tekster og at dette kan betegnes som jeg-sentrert skriving. Hun identifiserer refleksjon som en skrivehandling tett forbundet med formålene identitetsdanning og selvrefleksjon, metakommunikasjon og egenvurdering. Samtidig som denne tette forbindelsen mellom handling og formål holdes frem, åpner hun opp for at denne formen for skriving også kan fremme undring, og man kan derfor argumentere for at en reflekterende tekst som fremstår som undrende også kan ses i lys av den skrivehandlingen som betegnes som utforskende, og slik settes i forbindelse med formålet kunnskapsutvikling.

Reflekterende skriving er jeg-sentrert. Samtidig er reflekterende skriving en form for undersøkende skriving, der svarene ikke er gitt, og der ingen skal overbevises slik som for eksempel i argumenterende tekster. Kanskje kan vi si at reflekterende skriving også fremmer undring og evne til å se saker fra flere sider? (Skjelbred 2014:82)

En reflekterende tekst kan, og vil som oftest, inneholde flere ulike skrivehandlinger. Man kan for eksempel finne at beskrivende, forklarende, resonnerende, fortellende, og til og med argumenterende elementer, er bestanddeler som inngår i en reflekterende tekst. En skriftlig refleksjon kan være av ulik art og kan for eksempel formuleres som en undrende, analytisk eller kritisk behandling av et tema.

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert empirisk forskning som fokuserer på skriftlige elevbesvarelser og etikk, og som kan være relevant for dette forskningsprosjektet. Jeg har

også vist hvordan ulike fagdidaktikere argumenterer for sine syn på nærhet og distanse i forbindelse med elevers tilnærming til religion i undervisningen, elevers posisjonering i skriftlige besvarelser og refleksjon som omhandler religiøst forankret etikk. Ut i fra læreplanenes kompetansemål inngår refleksjon som en ferdighet elevene skal tilegne seg i faget religion og etikk. Andreassens (2012) argumentasjon for en religionsvitenskapelig tilnærming til religion og hans fokus på faglig kunnskapsutvikling, har blitt sett i kontrast til Leganger-Krogstads (2002) dialogiske perspektiv, Afdals (et.al 1997) kontekstuelle religionsdidaktikk, Østbergs (1998) fokus på elevers innlevelse i faget KRL og Francks (2014) argumentasjon for at refleksjon over religiøst forankret etikk både kan gi rom for refleksjon av en faglig og personlig art. Jeg har redegjort for skrivedidaktikk som omhandler skrivehandlingen refleksjon og viser hvordan denne blir beskrevet i Berges (2005) og Skjelbreids (2014) ulike modeller for skriving. Det er litteratur som formidler religionsdidaktiske og skrivedidaktiske perspektiver som er vektlagt i størst grad i denne masteroppgaven, og det er de presenterte perspektivene som ligger til grunn for den faglige drøftingen i kapittel fem.

3 Metode

3.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg gi et innblikk i mine valg knyttet til metode og det teoretiske rammeverket, samt beskrive prosessen for datainnsamlingen med refleksjoner rundt de valgene som ble tatt underveis i arbeidsprosessen. Målet med masteroppgaven min er å analysere og beskrive hvordan elever besvarer en refleksjonsoppgave, for deretter å drøfte funn i lys av tidligere forskning og ulike fagdidaktiske perspektiver. Jeg søker med dette masterprosjektet å kunne bidra med et utdypende perspektiv i tilknytning til temaet refleksjonsoppgaver, i faget religion og etikk.

Kapittelet er strukturert slik at jeg i innledningen gir et overblikk over utforming av problemstilling og forskningsspørsmål, og presiserer hvilke avgrensninger som er gjort i denne oppgaven. Deretter følger en refleksjon over forskerrollen. Neste del tar opp valg og begrunnelser for metoden som ligger til grunn for datainnsamling og begrunnelse for mitt valg av kvalitativ metode. Deretter gir jeg en redegjørelse for analysemetode, og avslutningsvis følger en refleksjon om pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet. Til slutt i dette kapittelet formidler jeg noen forskningsetiske refleksjoner knyttet til arbeidet med denne masteroppgaven.

3.2 Utarbeiding av problemstilling og forskningsspørsmål

Den ferdig bearbejdede problemstillingen for denne studien er: *Hvordan besvares en skriftlig refleksjonsoppgave i faget religion og etikk?* Masteroppgaven bygger på en fagdidaktisk tilnærming til faget religion og etikk, og kompetansemålet som omtaler at elevene skal kunne ”beskrive og reflektere over hovedtrekk i kristen etikk” (LK06), er selve utgangspunktet for prosjektet. Her møtes fagfeltene religions-, etikk- og skrivedidaktikk i en skriftlig elevoppgave der elevene skal benytte skrivehandlingene refleksjon og beskrivelse, for å besvare en gitt oppgave. Jeg har valgt å formulere tre ulike forskningsspørsmål, og disse er utarbeidet for å gi retning i arbeidet med bearbejdingen av datamaterialet og de anvendes for å gi analysen en tydelig struktur. De tre konkrete forskningsspørsmålene søker å besvare den overordnede problemstillingen ved å sette fokus på i hvilken grad elevbesvarelsene kan

betegnes som reflekterende tekster, hvilke kilder elevene benytter seg av i sine besvarelser og hva slags tematiske fordeling som kommer til syne i datamaterialet.

3.2.1 Avgrensning av oppgaven

Ut i fra problemstillingen og forskningsspørsmålene fremkommer det tydelig at masteroppgavens fokus er lagt på en analyse av skrevne elevtekster. Ved forskningsspørsmålene avgrenser jeg oppgaven til å kartlegge konkrete fenomener gjennom analysen, og disse funnene er avgjørende for tematiske bestanddeler og struktur i drøftingen. I dette prosjektet har jeg valgt å trekke inn tre didaktiske tilnærminger for å undersøke problemstillingen, med hovedvekt på religionsdidaktikk og skriveidaktikk. Dette valget påvirker oppgavens utforming og fører til at andre interessante temaer velges bort.

Tidlig i arbeidsprosessen vurderte jeg å innhente datamateriale ved å kombinere tekstanalyse av elevtekster og intervju av elever, men jeg har valgt å bruke én metodisk tilnærming, fordi jeg så at tidsrammen for masterprosjektet ville gi mindre tid til analysearbeid og transkribering enn jeg hadde hatt behov for. Jeg valgte underveis i prosessen å ikke gå inn på tematikken om kjønnsforskjeller i besvarelsene, av avgrensingshensyn, selv om det er et interessant tema som jeg vurderte å undersøke nærmere tidligere i arbeidsprosessen. Det kunne også vært interessant å trekke inn Blooms taksonomi for å undersøke hans områder for læring og nivåer av ferdigheter, men jeg valgte å prioritere andre former for kategorisering i analysen i henhold til forskningsspørsmålene som jeg utarbeidet for å få et innblikk i *hvordan* elevene besvarer en refleksjonsoppgave.

Da jeg skulle velge tema for lesetekstene ble jeg oppmerksom på utfordrende etiske dilemmaer som kan dukke opp i undervisningen, eksempler på slike er aktiv/passiv dødshjelp, homofili og abort. Et par av temaene blir tatt opp og det blir gitt en kort refleksjon i forbindelse med dem, men denne tematikken i sin helhet, blir ikke behandlet mer inngående. Jeg søker med denne redegjørelsen å vise hvordan jeg har valgt å utelate interessante tematikker som kunne vært behandlet i dette prosjektet, men som ut i fra det perspektivet jeg legger til grunn, ikke blir behandlet fordi jeg har valgt å avgrense fokuset til andre aspekter som fremkommer av datamaterialet.

3.2.2 Refleksjon over eget ståsted

Som student trer jeg inn i forskerrollen for å undersøke et fenomen, og i denne prosessen vil min forståelse og den kontekstuelle rammen jeg befinner meg innenfor, påvirke mine valg og det perspektiv jeg legger til grunn for prosjektet. Som teksttolker kommer jeg til å gjenskape mening i tekstene, og Brekke (2006) påpeker hvor viktig det er å være bevisst både tekstskapers og teksttolkers kontekst i et slikt arbeid:

Forskeren som teksttolker *gjenskaper* mening i teksten. Forståelse, fordommer og den sosiale og kulturelle ramme som teksttolker lever innenfor, er like viktig å være oppmerksom på som på tekstskaperens kontekst. (s. 21)

Da jeg valgte tema for masterprosjektet var jeg motivert til å fokusere på skriftlige refleksjoner på bakgrunn av både faglig og personlig interesse. Jeg søker å være bevisst min subjektivitet i forbindelse med valg underveis i arbeidsprosessen og valget av fenomenet jeg undersøker:

En lærerforskers subjektivitet vil være til stede allerede når spørsmål stilles som utgangspunkt for endring, og denne subjektiviteten vil lærerforskeren alltid ha med seg når fenomen og prosess skal studeres. (Postholm & Jacobsen 2011:103)

Teorien som blir lagt til grunn for forskningen kan ”både farge og blende lærerens forskerblikk” (Postholm & Jacobsen 2011:103). Samtidig som det teoretiske bakteppet former oppgaven og gir forskningen retning, kan det i tillegg føre til at jeg foretar valg som utelukker andre tilnærminger som også ville gitt en god forståelse av det fenomenet som blir undersøkt. Jeg søker å være bevisst den dobbeltrollen jeg befinner meg i som forsker ved å reflektere over mine valg og det perspektivet jeg legger til grunn for mine observasjoner. ”Denne dobbeltrollen, som tekstskaper og teksttolker, er det viktig å være oppmerksom på i et metaperspektiv på forskningsprosessen” (Brekke 2006:21).

3.3 Datainnsamling og valg av metode

Metodebegrepet beskrives hos Kvale og Brinkmann (2012) som ”veien til målet” (s.199) og det påpekes at utgangspunktet for valget av metode, bør være et definert mål som innebærer en formulert problemstilling og en refleksjon knyttet til hvordan denne problemstillingen best mulig kan besvares. Problemstillingen for dette masterprosjektet etterspør hvordan elevene

besvarer en refleksjonsoppgave i religion og etikk, og for å få tilgang til elevbesvarelser, valgte jeg å innhente datamaterialet i form av skrevne elevtekster.

Da jeg valgte forskningsdesign var jeg bevisst på at designet skulle føre til en operasjonalisering av målet for studien. En kvalitativ metode gir mulighet til å analysere elevtekster for å beskrive hvordan elevene har valgt å besvare den gitte oppgaveteksten. Etter å ha valgt et konkret fokus og utformet en midlertidig problemstilling, kunne jeg avgjøre hvilken metode jeg anså som best egnet for å kunne besvare denne problemstillingen (Cohen et.al. 2011:126). I denne fasen bestemte jeg meg for å gjennomføre et kvalitativt prosjekt, der jeg kunne konstruere en skriftlig oppgave, som ville gi mulighet for å analysere elevbesvarelser, og på denne måten besvare problemstillingen. Valget om å benytte kvalitativ metode i dette prosjektet, er tatt fordi jeg anser denne metoden som best egnet for å besvare min problemstilling, da denne gir mulighet for å fokusere mer på dybde enn en kvalitativ metode. En kvantitativ undersøkelse kunne eventuelt vært benyttet for å tilføre nye perspektiver i min forskning, men jeg valgte å basere mitt masterprosjekt på en kvalitativ metodisk tilnærming i form av tekstanalyse.

3.3.1 Utvalg

Utvalget består av elever fra to Vg3-klasser med elever som har valgt studiespesialiserende studieretning. Faglærer ble kontaktet via mail og responderte positivt på forespørselen om deltakelse i masterprosjektet. Skolens rektor ble også informert om prosjektet og ga meg tillatelse til å innhente elevtekster ved skolen. Datainnsamlingen ble gjennomført i to klasser fordi dette gir mulighet for større variasjon i besvarelsene og det gir et innblikk i to ulike klassekulturer. Faglærer beskriver klassene som svært ulike når det gjelder elevenes innstilling til faget. Den ene klassen beskrives som karakterbevisst og faglig engasjert, mens den andre klassens elevgruppe ikke er like opptatt av verken karakterer eller faget. Etter denne samtalen med klassenes faglærer valgte jeg derfor å benytte de to ulike lesetekstene som innledning til oppgaven i begge klassene, og ikke en religiøst vinklet lesetekst i den ene klassen og en filosofisk i den andre. Dette ble gjort for å få mulighet til å se to ulike klassers respons på den samme oppgaven, ved at de to ulike tilnærmingene ble gitt til to grupper i begge klassene.

De 48 elevtekstene som utgjør datamaterialet, er samlet inn ved en privat videregående skole i Norge. Sammenlignet med en gjennomsnittlig videregående skole består skolens elevgruppe av flere elever som kommer fra en kristen eller annen form for religiøs bakgrunn, men sammensetningen varierer i de ulike klassene. Dette valget har bidratt til å gi data som gir et mer nyansert spekter, enn i en klasse hvor de fleste elevene er sekulære og bare en liten gruppe har religiøs tilknytning. Det at skolen er privat påvirker ikke faget religion og etikk direkte, da det i sin helhet består av de samme kompetansemålene som blir beskrevet av Utdanningsdirektoratet for *religion og etikk fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram* (Utdanningsdirektoratet 2006). I denne analysen er fokuset på innholdet i de skrevne tekstene, men jeg har valgt å verken kartlegge elevenes religiøsitet eller tilknytning til religion, fordi problemstillingen viser til innhold i elevtekstene og avgrenser oppgaven til å utelukke en slik kartlegging. Dersom jeg hadde spurt informantene om opplysninger vedrørende deres livssyn ville dette kunne påvirket deres fokus på en uønsket måte. Det er også slik at antallet gutter og jenter varierer i de ulike klassene, men jeg har underveis i arbeidet bestemt meg for å avgrense oppgaven til å utelukke et konkret fokus på eventuelle kjønnsforskjeller. Jeg har valgt å gjennomføre en eksplorerende studie hvor jeg er ute etter fenomener som trer frem uavhengig av elevenes livssyn, etnisitet og kjønn.

3.3.2 Oppgaveformulering og valg av lesetekster

I sine tekster besvarer elevene en oppgaveformulering som inviterer til en beskrivende og reflekterende tilnærming til temaet kristen etikk, og jeg valgte å formulere en åpen oppgavetekst slik at elevene fritt kan velge om de ønsker å basere sine besvarelser på den leseteksten de har fått utdelt, eller svare uavhengig av leseteksten. Begge klassene ble inndelt i to grupper og elevene i den ene gruppa fikk utdelt en filosofisk lesetekst, mens den andre gruppa fikk utdelt en religiøst forankret lesetekst. Oppgaveteksten som begge gruppene skulle besvare, er formulert som følgende: *Hva er kristen etikk? Skriv en reflekterende tekst hvor du gjør rede for trekk ved den kristne etikk. Du velger selv tekstens fokus, innhold og lengde.* En refleksjonsoppgave kan by på utfordringer med tanke på en lærers eventuelle faglige vurdering av besvarelsene. I dette prosjektet vil besvarelsene ikke bli vurdert, da jeg har valgt at formålet med dette masterprosjektet, ut i fra problemstillingen, er å undersøke hvordan elevene besvarer refleksjonsoppgaven.

Oppgaveteksten etterspør elevtekster som inneholder både en beskrivelse og en faglig refleksjon knyttet til temaet kristen etikk. Et konkret spørsmål skal bevares, elevene blir informert om hvilke to skrivehandlinger som forventes i besvarelsen og de kan selv avgjøre hva som skal være tekstens fokus, innholdsmomenter og lengde. Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen (2007) viser hvordan dette spørsmålet om hva kristen etikk er, kan besvares enten normativt eller deskriptivt. Den normative besvarelsen vil kunne identifisere innholdsmessige kjennetegn, som for eksempel at denne etikken bygger på *Bibelen*. Mens den deskriptive besvarelsen vil identifisere ytre kjennetegn, for eksempel at dette er en form for ”etikk som medlemmer i et kristent trossamfunn står for” (Eidhamar, Leer-Salvesen og Hølen 2007:96). Oppgaveteksten legger ingen føringer som tilsier at elevene må fokusere på enten innholdsmessige eller ytre kjennetegn for temaet kristen etikk.

Det er to ulike lesetekster som utgjør elevenes tilnærmingene til elevoppgaven (vedlegg 1 og 2). Den religiøst forankrede teksten er basert på en bibeltekst om Israelittenes hellighetsregler, fortellingen om den barmhjertige samaritan og et blogginnlegg, som er et innlegg i abortdebatten der argumentasjonen bærer preg av en religiøs forankring (vedlegg 2). De to bibeltekstene er gitt uten fortolkningsnøkkel, og dette innebærer at elevene ikke har tilgang til tekstens tradisjonelle tolkning som et verktøy i deres arbeid med tekstene (Opsal 2010). Når jeg benytter formuleringene *religiøs tilnærming* eller beskriver at leseteksten har en *religiøs forankring* viser det ikke til at leseteksten er utarbeidet for å stille en bestemt religion i et bedre lys enn andre. I denne studien benyttes formuleringene for å betegne den av kildene som benytter et utdrag og en fortelling fra en kanonisert tekst, samt et blogginnlegg skrevet av en person med et bestemt religiøst livssyn. Teksten er relevant for temaet og benyttes for å gi elevene et innblikk i et innsideperspektiv. ”En religionsvitenskapelig religionsdidaktikk (...) vil selvsagt kunne bruke ytringer, fortellinger og opplevelser som uttrykk for innsideperspektivet” (Andreassen 2012:46). Den andre leseteksten (se vedlegg 1) har en filosofisk tilnærming til temaet og er hentet fra en innføringsbok i filosofi som omtaler kristendommens etikk ved å belyse temaet altruisme. De to ulike lesetekstene har mye overlappende innhold, men samtidig svært ulik tematisk vinkling. Den religiøst forankrede leseteksten tar i hovedsak opp temaet abort, mens den filosofiske leseteksten tar opp temaet altruisme.

Da jeg skulle velge tema for elevoppgaven, reflekterte jeg lenge over hvilke temaer som kunne egne seg for en slik oppgave. Jeg bestemte meg for å gi den ene gruppen temaet

altruisme, med fokus på Jesu offer, og den andre gruppen temaet abort, med fokus på livet som hellig. Det finnes temaer som religionsdidaktisk litteratur hevder man bør unngå å presentere som etiske dilemmaer i undervisningen (Andreassen 2012:147). I oppgaven elevene skulle besvare, ble ikke temaene tatt opp som etiske dilemmaer elevene skulle ta stilling til, så jeg valgte derfor å bruke abortdebatten som et innlegg for å vise et eksempel på religiøs argumentasjon som fremholder livet som hellig. Oppgavens intensjon var å la elevene beskrive og reflektere over religiøst forankret etikk, ikke at elevene skulle ta stilling til sannhetsgrad, eller vurdere argumentasjonen som fremkommer av lesetekstene. Noen lærere argumenterer mot å benytte temaet abort i undervisningen. Andre påpeker at et slikt tema kan og bør tas opp, så lenge man ikke tar stilling. I religionsdidaktisk litteratur framheves det at man som lærer ikke skal ”ta stilling i spørsmålet om hvilken religion som er sann eller hvilket standpunkt som er det moralsk rette i abortdebatten” (Afdal et.al. 1997:162).

3.3.3 Datainnsamling

Elevtekstene ble innhentet ved intervensjon, da jeg brukte en undervisningstime for å samle inn dataene. Tidspunktet for innsamlingen var nøye planlagt, slik at elevene hadde gjennomgått store deler av religionsundervisningen om kristendommen. Elevene hadde også hatt en time som innledning til temaet kristen etikk, der undervisningen var basert på læreboka *I samme verden* (2008) sin framstilling av dette temaet. Datainnsamlingen ble gjennomført på samme tidspunkt i begge klassene, i løpet av en skoletime. Skoletimen startet med en felles samling der masterstudenten ble introdusert for elevene av faglærer, og deretter ga studenten utdypende muntlig informasjon om hva frivillig deltakelse i dette masterprosjektet ville innebære og anonymitet (vedlegg 3). Klassene gikk deretter til hvert sitt klasserom for å få utdelt lesetekst og oppgavetekst av studenten og faglærer, som byttet på å ha oppsyn i de to klassene. Enkelte elever leverte raskt inn sine besvarelser, mens andre brukte den tiden som var avsatt til skriving. Det var totalt 48 elever som besvarte oppgaven. Betegnelsene elevtekst og elevbesvarelse brukes i denne oppgaven om hverandre og henviser begge til tekstene som utgjør det innsamlede datamaterialet.

I forkant av innsamlingen av materialet undersøkte jeg hos Norsk Datatilsyn (NSD) hvorvidt dette prosjektet ville være meldepliktig eller ikke. I følge NSDs retningslinjer er ikke dette masterprosjektet meldepliktig, da ingen av informantene ble bedt om å dele

personopplysninger som på noen måte kunne spores tilbake til dem (nsd.iub.no). Jeg benytter heller ingen form for ”nøkkel” som kobler navn og kandidatnummer, da elevenes oppgaver ble utdelt med tilfeldige kandidatnummer, med den hensikt at ingen tekster skulle være mulige å spore tilbake til elevene. Da jeg undersøkte retningslinjene hos NSD oppdaget jeg at det noen ganger kan forekomme sensitive opplysninger i et datamateriale, som ikke er etterspurt av forskeren. I slike tilfeller vil prosjektet også være unnlatt meldeplikt. Jeg var bevisst på at personlige tanker og meninger kunne forekomme i elevtekstene, men forventet ikke noen form for sensitive personopplysninger ut i fra oppgaveteksten. I min vurdering så jeg oppgavetekstens fokus som faglig orientert, med rom for elevs tanker og resonnement knyttet til et faglig tema. Denne vurderingen er gjort på bakgrunn av at oppgaveteksten etterspør en redegjørelse og refleksjon i forbindelse med temaet kristen etikk.

3.4 Analysemetode

Her vil jeg begrunne valg av metode for analysen av det innsamlede materialet. Hovedvekten vil være på hvordan fagdidaktisk teori og analyse utfyller hverandre, og jeg ønsker å utdype hvordan metodeteori er relevant for de ulike trinnene i analyseprosessen. I dette masterprosjektet ligger en kvalitativ metode til grunn for forskningen, men likevel forekommer det kvantitative innslag i form av opptelling av forekomst for ord (Johannessen et.al. 2010:364).

Forskningsspørsmål 1 fokuserer på refleksjon og redegjørelse. Den sentrale hensikten for analysen er å identifisere hvorvidt elevtekstene er preget av skrivehandlingene beskrivelse eller refleksjon. Selve analysen ble gjennomført etter en hermeneutisk struktur, der det foregikk en veksling mellom del- og helhetsperspektiv i datamaterialet. ”Hermeneutics focuses on interaction and language; it seeks to understand situations through the eyes of the participants” (Cohen et.al. 2011:32). Forskningsspørsmål 2 fokuserer på intertekstualitet som viser til et dialogisk forhold mellom tekster og at alle tekster bærer i seg elementer fra andre tekster. Jeg har valgt å kartlegge konkrete kilder, som kommer til syne i elevtekstene. Elevene ble delt inn i grupper og fikk utdelt to ulike lesetekster i forkant av oppgavebesvarelsen og det er disse tekstene som utgjør kildegrunnlaget. Sporing av andre, selvstendige kilder vil også finne sted men da som et resultat av at elevene selv har basert tekstene på andre kilder enn de to utdelte alternativene. Forskningsspørsmål 3 søker å formidle en oversikt over en tematisk fordeling i materialet. Dette vil innebære en kartlegging

av forekomst av ulike temaer i elevbesvarelsene. En slik kartlegging søker å avdekke hva elevene trekker frem som sentralt i forbindelse med temaet kristen etikk.

3.4.2 Tekstanalyse – metode og gjennomføring

Innholdsanalysen er i hovedsak utformet og strukturert etter forskningsspørsmålene som søker å gi et innblikk i elevers skriftlige oppgaver for å identifisere om tekstenes skrivehandlinger er reflekterende eller beskrivende, hvilke kilder tekstene bærer i seg fra det utdelte kildemateriellet, samt avdekke hyppigheten av ulike temaer som fremkommer i elevbesvarelsene. Ved å benytte meg av en tredelt analyse ønsker jeg å bearbeide materialet og belyse de tre forskningsspørsmålene hver for seg. Jeg velger en slik strukturering fordi jeg mener den er formålstjenlig for å behandle forskningsspørsmålene på en oversiktlig måte.

3.4.3 Forskningsspørsmål 1

Tekstene er kodet med henblikk på det første forskningsspørsmålet, som etterspør en fordeling mellom beskrivende og reflekterende tekster. Det er satt et skille mellom tekster som bærer preg av å være reflekterende og tekster som på en mer akademisk måte beskriver og redegjør for temaet. Denne kodingen er gjennomført med henblikk på de ulike skrivehandlingene og formålene som presenteres i skrivekompetansehjulet hos Berge (2005). I dette prosjektet vil skrivekompetansen *kunnskapsutvikling og refleksjon* være mest vektlagt og de tilhørende skrivehandlingene og formålene er å *beskrive, fortelle om, organisere kunnskap, undersøke, diskutere, analysere, forklare, tolke, reflektere* og *resonnere* (Berge 2005:178). Tekstene er gjennomlest og kodet med formålet å identifisere tekstenes ulike skrivehandlinger. De reflekterende tekstene er også inndelt i kategoriene for personlig og faglig refleksjon. I enkelte elevbesvarelser forekommer refleksjon av både personlig og faglig art, disse tekstene blir da kategorisert etter den formen for refleksjon som er mest fremtredende.

3.4.4 Forskningsspørsmål 2

I det andre forskningsspørsmålet er fokuset satt på å identifisere hvilke kilder elevene anvender i sine refleksjoner. I forbindelse med dette forskningsspørsmålet bygger analysen på et fundament fra Bakhtins språkfilosofi, der begrepet intertekstualitet har sitt utspring. Intertekstualitet viser både til at tekster bygger på elementer fra tidligere tekster og at mening oppstår som dialog mellom ulike tekster. Jeg utarbeidet enkelte koder som avgrenset

lesetekstenes innhold før gjennomlesning og kodingen av elevtekstene fant sted (Cohen et.al. 2011:560). Dette ble gjort fordi de to kildene som elevene kunne velge å basere sine tekster på, allerede var valgt ut og jeg måtte kartlegge dem for å avdekke tematiske overlappinger i lesetekstene. Man kan argumentere for at kategoriene bør springe ut fra selve datamaterialet, men på bakgrunn av at elevtekstene ble til i en situasjon der et begrenset antall kilder var tilgjengelig for elevene, var det gunstig å skissere enkelte koder for de to lesetekstene så tidlig i prosjektet. Jeg utarbeidet også en egen kategori for elevenes selvstendige kilder, der kilder som ikke kan tilbakeføres til lesetekstene er notert.

Kategoriene for kodingen relatert til det andre forskningsspørsmålet, er utarbeidet med utgangspunkt i metoden for selektiv koding og har tre aksiale underkategorier (Cohen et.al. 2011:562). Dette innebærer en identifisering av en kjernekategori som i dette tilfellet er *tekstens kilder* og de tre grupperingene *filosofiske*-, *religiøse*- og *andre (selvstendige) kilder* vil danne basis for en rekke nye begreper som kan knyttes opp mot disse tre som utgjør hver sin akse. Det vil være gunstig med denne kjerne kategorien som utgangspunkt og den aksiale grupperingen av begreper, for å kunne besvare forskningsspørsmål 2: *Hvilke kilder er synlige i elevbesvarelsene, når temaet kristen etikk blir presentert med utgangspunkt i enten et filosofisk eller et religiøst kildemateriell i forkant av skriveprosessen?* Tekstene ble kodet etter synlige innholdsmomenter fra den filosofiske kilden, den religiøse kilden eller en eventuell, selvstendig kilde. Analysen av elevtekstene innebærer både en kategorisering av direkte og indirekte sitering, samt ord, uttrykk og ordlyd som kan spores til en filosofisk, religiøs eller en annen kilde som elevene selv velger og som utgjør et annet tematisk rammeverk for elevtekstene. Dette vil gi analysen rom for en deskriptiv koding av konkrete ord, men også åpne for en analytisk koding av ordlyd.

Underveis i kodingsprosessen har det vært rom for at nye koder og kategorier kunne oppstå med utgangspunkt i det innsamlede datamaterialet. Og jeg er klar over at dersom man kun fokuserer på de forhåndsbestemte kodene, vil man kunne gå glipp av tekstenes dybde og analysen står i fare for å bli et overfladisk arbeid der man som forsker kun finner det man leter etter (Cohen et.al. 2011:560,573). Selve kodingsprosessen er en krevende prosess som tilsier at datamaterialet må gjennomleses flere ganger med fokus på de ulike forskningsspørsmålene (Cohen et.al. 2011:560). Flere av kodene ble bearbeidet underveis i denne prosessen, da det var behov for mer presise kategorier enn jeg først hadde antatt.

3.4.5 Forskningsspørsmål 3

I analysens tredje del fokuseres det på elevbesvarelsenes tematiske innhold. Her er datamaterialet analysert for å avdekke hvilke temaer som synliggjøres i elevenes ulike refleksjoner rundt, og beskrivelser av, temaet. Analysen søker å synliggjøre det spekteret av ulike temaer som elevene tar opp i sine tekster, og jeg forventet at enkelte temaer kunne forekomme hyppig mens andre kun ble tatt opp av enkeltelever. Det mest sentrale for innholdsanalysen er telling og kategorisering av ord, konsepter eller forekomster av fenomener, samt en presentasjon av funnene i tabeller eller andre former for oversiktlige fremstillinger. Koding og kategorisering gjør det mulig å redusere datamengden som her består av 48 elevtekster, til forståelige og håndterbare komponenter. Kodingen er også et redskap som gjør meg i stand til å identifisere lik informasjon i et komplekst datamateriale. “By coding up the data the researcher is able to detect frequencies (which codes are occurring most commonly) and patterns (which codes occur together)” (Cohen et.al. 2011:560). Etter at frekvenser og mønster er kategorisert og opptelt er det lettere å sammenligne funnene i analysen: ”hyppigheten av temaene kan deretter sammenlignes og korreleres med andre målinger” (Kvale & Brinkmann, 2012:210).

3.5 Refleksjon om pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet

Alle former for analyse innebærer en forenkling (Brekke 2006:26; Cohen et.al. 2011:559; Johannessen et.al. 2010:38) og dette er også tilfellet i mitt prosjekt, hvor jeg benyttet tekstanalyse som metode. Problemstillingen avgrenser fokuset for masteren og er styrende for hva som betraktes som relevant i datamaterialet, det medfører at rådata som ikke er relatert til problemstillingen blir utelatt. For å kunne gjennomføre en mest mulig reliabel fortetning av datamaterialet, påpeker Brekke (2006) at forskeren både bør ha erfaring med slikt arbeid og være bevisst sin dobbeltrolle som tekstskaper og teksttolker. Som masterstudent er dette mitt første møte med tekstanalyse, men jeg har begrunnet mine valg for å anskueliggjøre bevissthet knyttet til forskerrollen og åpenhet gjennom refleksjon rundt mine valg underveis i prosjektet. Dette gjør jeg blant annet ved å underbygge min forståelse av trekk i materialet ved å sitere utdrag fra elevtekstene i analysen. Analysemetoden jeg har valgt søker å besvare problemstilling og forskningsspørsmålene på en tilfredsstillende måte, og datamaterialet er gjennomgått systematisk flere ganger for å avdekke ulike trekk som blir etterspurt i disse. Jeg

har bearbeidet datamaterialet i en stadig veksling mellom del- og helhetsperspektiv, og ved bevegelser mellom kontekst, det som tolkes og egen forståelse (Johannessen et.al 2010:364).

Pålitelighet og reliabilitet kan i kvalitativ metode styrkes ved at forskeren gir leseren en inngående beskrivelse av konteksten og fremgangsmåten for forskningsprosessen (Johannessen et.al. 2010:229). Når vi behandler spørsmålet om validitet i kvalitative studier, skiller dette seg fra forståelsen av validitet i kvantitative studier der man kan stille spørsmålet ”måler vi det vi tror vi måler?” (Johannessen et.al. 2010:230) I kvalitative studier er det derimot behov for å spørre hvorvidt metoden som er valgt egner seg til å undersøke det fenomenet forskeren studerer, og om forskerens funn og fremgangsmåte representerer virkeligheten og er dekkende for studiens formål (Johannessen et.al. 2010:230). Hensikten med et masterprosjekt er ikke utelukkende å hente inn opplysninger, den innebærer også et mål om å trekke slutninger på bakgrunn av de innsamlede opplysningene. I kvalitative metoder brukes begrepet *overføring* for å beskrive en overføring av kunnskap gjennom begreper, beskrivelser, forklaringer og fortolkninger som kan være relevante på områder utover det som studeres i et bestemt forskningsprosjekt (Johannessen et.al. 2010:231). I denne eksplorerende studien er jeg ikke primært opptatt av å analysere frem generaliserbar kunnskap, men å foreta en undersøkende beskrivelse av et felt som ikke er undersøkt før. Det er forventet at forskeren frembringer et unikt perspektiv i sin studie og samtidig skal forskningens funn være basert på selve forskningen og ikke på personlige holdninger. I forbindelse med bekreftbarhet har jeg vektlagt å beskrive mine valg underveis i forskningen og reflektere over mitt perspektiv, jeg har også nevnt elementer som kan påvirke min fortolkning underveis i dette arbeidet og beskrevet mine beslutninger, for at leseren skal kunne vurdere mine valg (Johannessen et.al. 2010:232).

3.5.1 Forskningsetikk - samtykke og anonymitet

Ut i fra et forskningsetisk perspektiv velger jeg å redegjøre for temaene samtykke og anonymitet, da jeg mener det er viktig å beskrive tiltak for å få bekreftet elevenes samtykke til deltakelse og hvordan jeg har sikret deres anonymitet.

Informasjon vedrørende samtykke og anonymitet ble formidlet muntlig til elevene under skolebesøket. Før elevene fikk utdelt lesetekstene og oppgaven fortalte jeg kort om masterprosjektets bakgrunn og formålet med denne studien, uten å presentere

problemstillingen eller konkrete forskningsspørsmål. Deretter forklarte jeg hva deltakelse i studien ville innebære og presiserte at det er frivillig deltakelse i slike forskningsprosjekter. Jeg persisterte også at elevenes samtykke ville bli gitt ved å levere inn en besvarelse, da det ”skal gå klart og tydelig fram (...) at den registrerte samtykker” (Johannessen et.al. 2010:96).

Full anonymitet innebærer at jeg som forsker ikke må formidle informasjon ”som kan tilbakeføres til enkeltpersoner” (Johannessen et.al. 2010:96). For å sikre anonymitet har elevene fått beskjed om at ingen skal skrive navn på besvarelsene som leveres, og de skal kun benytte det tilfeldige kandidatnummeret som de har fått tildelt. Videre oppfordret jeg til sletting av dokumentene som ble skrevet på elevenes egne PC-er, rett etter innlevering. Elevbesvarelsene ble ikke sendt via internett, men ble lagret midlertidig på en USB for å transporteres til min passordbeskyttede PC. Her vil besvarelsene bli oppbevart underveis i arbeidsprosessen, for deretter å bli slettet etter at masteroppgaven er ferdigstilt 1. Juni 2015. Elevene ble også informert om at faglærer ikke får tilgang til tekstene, og det vil ikke bli gitt karakter på besvarelsene. Det ble ikke ført opp navn på de elevene som deltok, av hensyn til anonymitet både for deltakerne og de som ikke ønsket å levere en besvarelse. Jeg har heller ikke brukt noen form for ”nøkkel” som kobler kandidatnummer og elev (Datatilsynet 2011).

4 Analyse

4.1 innledning

I dette kapittelet vil det bli redegjort for funn som ble avdekket gjennom analysen av datamaterialet som elevtekstene utgjør. Formålet for analysen er å undersøke elevbesvarelsenes innhold med henblikk på oppgavetekstens formulering og avdekke ulike tendenser i materialet som igjen vil kunne gi et inntrykk av elevenes forståelse av det faglige fenomenet kristen etikk, slik det kommer til uttrykk i besvarelsene. Den første delen av dette kapittelet tar opp temaet refleksjon og redegjørelse, den andre delen omtaler intertekstualitet i forbindelse med kildebruk og den tredje delen er en synliggjøring av den tematiske fordelingen som fremkommer av datamaterialet. Analysekapittelet er strukturert slik at hvert av de tre forskningsspørsmålene utgjør et fokusområde for analysen som tilsammen søker å besvare hovedproblemstillingen: *Hvordan besvares en skriftlig refleksjonsoppgave i faget religion og etikk?* Forskningsspørsmålene er utformet med den hensikt å belyse ulike aspekter ved problemstillingen, for å kunne anskueliggjøre hvordan de ulike elementene som inngår i elevenes forståelse av kristen etikk.

Forskingsspørsmål 1:

Hvordan er fordelingen mellom reflekterende og beskrivende tekster i materialet?

Forskingsspørsmål 2:

Hvilke kilder er synlige i elevbesvarelsene, når temaet kristen etikk blir presentert med utgangspunkt i enten en filosofisk eller en religiøst forankret lesetekst i forkant av skriveprosessen?

Forskingsspørsmål 3:

Hvordan er fordelingen av de ulike temaene som fremkommer i materialet?

Den første delen av analysen fokuserer på graden av refleksjon i besvarelsene, og innebærer en vurdering av hvorvidt tekstene kan kategoriseres som reflekterende eller beskrivende. Den andre delen omhandler intertekstualitet og elevenes kildebruk. Her anskueliggjøres en kategorisering av besvarelsene i henhold til om de bygger på kildene som ble lest i forkant av

oppgavebesvarelsen, eller om de bygger på andre, selvstendige kilder. Betydningsfulle funn vil bli synliggjort ved å benytte ulike tabeller for å gi oversikt over trekk i datatilfanget. De 15 mest fremtredende temaene elvene tar opp i sine besvarelser vil også bli fremstilt i to ulike tabeller. Her vises den tematiske fordelingen mellom de to klassene og de tre ulike kildekategoriene. Denne tematiske fordelingen i materialet er fokuset for den tredje delen av kapitlet. Analysens funn som blir presentert i dette kapitlet, danner grunnlaget for en videre drøfting i kapittel 5.

4.1.1 Informantene

Det innsamlede datamaterialet utgjør tilsammen 48 tekster som er skrevet av Vg3-elever fra to klasser med elever som har valgt studiespesialiserende studieretning. Faglærer gir, som nevnt i metodekapitlet, uttrykk for at klassene kan karakteriseres som svært ulike når det gjelder elevenes innstilling til faget religion og etikk. Et interessant funn i analysen viser at det var stor variasjon i tekstlengden hos de to klassene. Det ble skrevet i gjennomsnitt 192 ord per elev i klasse A og 290 ord per elev i klasse B. Dette indikerer at det i gjennomsnitt ble skrevet ca. 100 ord mer per elev i klasse B. Dette kan eventuelt forstås som en indikasjon som markerer et større faglig engasjement i klasse B, enn i klasse A. Når det blir presentert eksempler fra elevbesvarelsene, blir det oppgitt elevnummer, klassetilhørighet (A eller B) og hvorvidt eleven fikk utdelt en filosofisk (F) eller religiøs forankret (R) lesetekst.

4.1.2 Variasjon og likhetstrekk i datamaterialet

Her presenteres en oppsummering av en del trekk ved elevtekstene som ikke blir direkte etterspurt i forskningsspørsmålene, men som likevel gir et viktig innblikk i datamaterialet. Analysen viser at man kan identifisere både likhetstrekk og stor variasjon i elevbesvarelsene. Informantene fikk utdelt et hefte med enten en filosofisk eller religiøs tilnærming til temaet kristen etikk, der oppgaveformuleringen for den skriftlige oppgaven som skulle besvares var den samme. Oppgaveteksten etterspør en reflekterende tekst som samtidig også beskriver eller redegjør for det gitte temaet. Det presiseres også i oppgaveteksten at elevene står fritt til selv å velge tekstens tematiske vinkling og lengde. Analysen viser at elevtekstenes innhold og utforming, totalt sett, består av store variasjoner når det gjelder blant annet tekstlengder, tematisk vinkling og skrivestil. Analysen avdekker også at det er varierende grad av fokus på rettskriving, og i tekstenes språklige stil finner man et spenn fra formelle og akademiske formuleringer, til et meget muntlig preget språk.

Eksempel 1, muntlig språk: *Det kunne nok blitt svart på en mye mer akademisk måte og ja.. mye bedre enn dette, men det jeg vil si er at det går ned på dette: Mennesket er skapt i Guds bilde og livet er hellig, og vi skal ikke tulle med det.* (Elev 32BR)

Eksempel 2, formelt språk: *Kristen etikk omhandler morallæren og de etiske retningslinjene man velger å følge når man tror på kristendommen. Jesus er det store forbildet når man snakker om kristen etikk, og de aller fleste etiske retningslinjene er hentet fra ham eller Gud.* (Elev 5AF)

Funnene viser også stor variasjon når det gjelder tematisk vinkling for å belyse fenomenet kristen etikk. Til tross for ulike tilnærminger til temaet, blir *kristen etikk* nevnt i 45 av oppgavene og omtales direkte eller indirekte i alle de 48 tekstene. Flere elever tar opp temaene altruisme og abort som kan spores tilbake til kildematerialet, mens noen få tar opp helt selvstendige temaer som for eksempel dyrevelferd, homofili, mobbing og krig. Det ville vært en utfordrende oppgave for en faglærer å vurdere de ulike tekstene, med tanke på karaktersetting, nettopp på grunn av alle ulikhetene og fordi flere av tekstene bærer preg av refleksjon av en personlig art. Denne tematikken vil bli utdypet ytterligere i drøftingskapittelet.

Til tross for mye variasjon avdekker analysen også noen tydelige formmessige likheter. De fleste besvarelsene innleder med en definisjon av fagbegrepet etikk og avslutter med en oppsummering eller konklusjon. Det er også flere av tekstene som inneholder retoriske spørsmål.

Retoriske spørsmål

Eksempel 1: *Hva er kristen etikk?* (Elev 17AF)

Eksempel 2: *Er dette rett eller galt?* (Elev 18AR)

Eksempel 3: *Hvordan skal mennesker oppnå gode relasjoner uten en grunnleggende respekt?* (Elev 43BF)

Eksempel 4: *Må man si ja hver eneste gang noen spør om hjelp? Må man alltid tilby seg å kjøre noen hjem selv om det er omvei?* (Elev 7AF)

Eksempel 5: *Hva vet jeg egentlig?* (Elev 47BF)

21 av de 48 tekstene inneholder retoriske spørsmål. Analysen viser at retoriske spørsmål blir anvendt av flere elever som et verktøy for å uttrykke refleksjon. Spørsmålene kan både gi uttrykk for en mer generell, undrende tilnærming (eksempel 1, 2, 3 og 4) og personlig refleksjon (eksempel 5). Enkelte tekster innleder med et retorisk spørsmål, eller velger dette spørsmålet som overskrift. Men istedenfor å reflektere over temaet, fungerer spørsmålet som en problemstilling som besvares med en beskrivelse av hva fenomenet er, uten å vise tegn til undring, belyse utfordringer eller velge en kritisk tilnærming til temaet og dets bestanddeler. Analysen avdekker at ikke alle de 21 tekstene som inneholder retoriske spørsmål kan kategoriseres som reflekterende, da enkelte av disse er beskrivelser av temaet.

Begrepsdefinisjoner

Eksempel 1: *Etikk er læren om hva som er rett og hva som er galt.* (Elev 29BF)

Eksempel 2: *Kristen etikk handler om hva som er rett og galt.* (Elev 18AR)

Eksempel 3: *Den vanlige definisjonen av etikk er jo forskjellen på rett og galt. Kristen etikk vil jo da bety forskjellen på rett og galt innen kristendommen.* (Elev 46BR)

Flere av tekstene starter med en form for innledning der temaet kristen etikk defineres. Lignende definisjoner forekommer i svært mange av tekstene selv om de to elevgruppene hadde tilgang til to ulike kilder. I den ene leseteksten ble etikkbegrepet definert, mens den andre hadde ikke en slik definisjon. Dette kan tyde på at elevene husket definisjonen fra forrige time, tidligere undervisning eller at dette inngikk som en del av deres generelle forkunnskaper om temaet.

Sammenfatninger

Eksempel 1: *Kristen etikk går kort sagt ut på å behandle menneskene rundt seg med respekt og godhet.* (Elev 37BF)

Eksempel 2: *Konklusjonen for denne oppgaven kan derfor bli at ifølge kristen etikk, vil det være galt å, som nevnt, «luke bort» mennesker og gjøre dem verdiløse fordi dette strider mot bibelens tanker om mennesket.* (Elev 44BR)

Eksempel 3: *Greit nok å ikke være selvsentrert, men et sted må grensen gå. At man slavisk skal følge dette prinsippet hvor man nærmest skal ofre seg for andre på lik linje som Jesus gjorde, følger det ingenting godt med.* (Elev 33BF)

Det er også gjennomgående at elevene velger en oppsummering av besvarelsens innhold som avslutning. De ulike formene for oppsummeringer kan indikere hvilket tematisk fokus som er lagt til grunn for besvarelsen. Eksempel 1 har valgt en mer generell tilnærming til kristen etikk, mens eksempel 2 og 3 tar opp konkrete temaer knyttet til de utdelte lesetekstene. Det kan være vanskelig å avdekke hvorvidt forfatteren har skrevet en tekst basert på en faglig eller personlig tilnærming til temaet dersom man kun tar utgangspunkt i oppgavens avslutning, da man i en sammenfatning ofte kan finne at forfatteren gir uttrykk for sine egne tanker eller meninger, både i de personlige og de mer faglige tekstene.

4.2 Forskningsspørsmål 1

4.2.1 Reflekterende og beskrivende tekster

Oppgaveteksten etterspør en elevtekst som både beskriver kristen etikk og som reflekterer over dette temaet. Det vil være viktig å påpeke at det ligger refleksjon til grunn for mange av de valgene elevene har foretatt i løpet av skriveprosessen, men en reflektert tilnærming resulterer ikke nødvendigvis i en reflekterende tekst. Elevene kan ha reflektert over valg av tematisk vinkling, strukturering av teksten og konkrete formuleringer, uten at dette fremkommer som synlig i besvarelsene. I denne analysen er fokuset derimot satt på den synlige skriftlige refleksjonen som blir uttrykt i besvarelsene i henhold til det første forskningsspørsmålet:

- Hvordan er fordelingen mellom reflekterende og beskrivende tekster i materialet?

Tabell 1: Fordeling mellom reflekterende og beskrivende tekster

Totalt antall deltakere:	48
Reflekterende/Utforskende tekster:	21
Beskrivende tekster:	26
Ubesvart oppgave:	1 (teksten inneholder en forklaring på hvorfor oppgaven ikke besvares)

Det første forskningsspørsmålet avdekker en fordeling mellom beskrivende og reflekterende tekster i materialet, hvor vi finner to grupper av ganske like størrelser. Her ser vi at et knapt flertall av elevene har skrevet beskrivende tekster (26), mens en litt mindre gruppe har

skrevet reflekterende (21). Oppgaveteksten som ble utdelt etterspør en besvarelse som inneholder skrivehandlingene å beskrive og å reflektere. Dette innebærer at besvarelsene bør inneholde både refleksjon og en redegjørelse for temaet, og tekstene er derfor kategorisert i to grupper der *reflekterende* viser til tekster som inneholder refleksjon og beskrivelse, mens *beskrivende* tekster ikke bærer i seg en identifiserbar refleksjon knyttet til temaet. For å tydeliggjøre dette skillet i materialet kan vi se på noen eksempler fra elevtekstene.

Refleksjon og beskrivelse

Eksempel 1: *Tilgivelse tror jeg også er en veldig viktig kristen verdi.* (Elev 43BF)

Eksempel 2: *Hvis man sier gode ord og gjør andre tjenester, men egentlig tenker at man ikke vil eller at det ikke er vits – hvor barmhjertig er det egentlig da? Det blir ikke særlig ekte, kanskje det også kan sees på som en løgn.* (Elev 7AF)

Eksempel 3: *Det som er grunnleggende for kristen etikk at man skal følge de lovene og reglene som man finner i Bibelen som handler om hvordan vi skal behandle hverandre som medmennesker.* (Elev 37BF)

Eksempel 4: *I den kristne etikken har man veldig mye fokus på altruisme, nemlig å sette andre foran seg selv. Jesus er et prakteksempel på dette ved at han gikk fra å være Gud til å bli menneske. Dette gjorde han for å gjenforene menneskene med Gud, selv om de selv valgte å gå bort fra han og gå deres egen vei i Edens hage. Jesus sier også at man ikke bare skal elske de man er glad i, men også sine fiender.* (Elev 39BF)

I de to første eksemplene ser vi en form for undrende tilnærming til temaet kristen etikk. I eksempel 1 blir formuleringen ikke oppfattet som en påstand, men teksten uttrykker hva eleven *tror* kan være viktig i forbindelse med temaet. Det andre eksempelet viser hvordan elevene kan bruke retoriske spørsmål for å tydeliggjøre en undrende tilnærming. Også her blir utsagnet mildnet ved å bruke ordet *kanskje*, istedenfor å komme med en tydelig formulert påstand. Det som i hovedsak skiller de reflekterende tekstene fra de beskrivende er at de sistnevnte bærer preg av en faktaorientert tilnærming til temaet, som verken gir rom for undring eller spørsmål. Disse tekstene kan karakteriseres som bestående av en oppramsing av faktakunnskaper og konkrete påstander. I besvarelsene eksempel 3 og eksempel 4, blir det redegjort for temaet kristen etikk, uten at elevene benytter seg av noen form for reflekterende skrivehandling i tekstene.

4.2.2 Ulike typer refleksjon

Ut i fra kategoriene i skrivehjulet hos Skjelbred (2014), hvor funksjonelle sider ved skrivning fremheves, vil man kunne identifisere en fordeling av besvarelsene mellom de tre skrivehandlingene å reflektere, beskrive og utforske. Den største gruppen besvarelser består av 26 beskrivende elevbesvarelser, mens 21 av elevtekstene er utforskende og reflekterende. Hun omtaler refleksjon i forbindelse med metarefleksjon og identitetsdanning, noe som kan synes ensidig dersom man sammenligner dette med andre modeller hvor refleksjon også inngår i elevenes kunnskapsutvikling. Ved hjelp av Berges (2005) skrivekompetanseshjul kan vi skille tydeligere mellom refleksjon som enten er kategorisert som identitetsdanning eller som kunnskapsutvikling. Den første kategorien søker å benytte refleksjon i møte med elevens egne erfaringer, i en identitetsdanning, på lik linje med Skjelbreds fremstilling. Mens Berge i tillegg benytter refleksjon som en del av det å utforske, forklare og resonnere, og refleksjon blir sett som en faktor som kan inngå i elevenes kunnskapsutvikling. I dette prosjektet var formålet med oppgaven at elevene skulle redegjøre for og reflektere over et gitt tema i faget religion og etikk, med den hensikt å stimulere til kunnskapsutvikling. Ut i fra datatilfanget ser vi at elevene både skriver personlig og faglige refleksjoner, mens ingen av tekstene kan kategoriseres som rene metarefleksjoner, selv om mange av tekstene bærer i seg refleksjon av en personlig art. Berges (2005) skrivekompetanseshjul kan synes å anskueliggjøre de nyansene av refleksjon som er mest aktuelle for den gjennomførte analysen, og er derfor best egnet til å forklare de ulike skrivehandlingene som er synlige i elevtekstene som utgjør datamaterialet.

Analysen avdekket at elevene har valgt å besvare oppgaven ved å benytte ulike former for refleksjon. Den viktigste distinksjonen mellom ulike typer refleksjon er skillet mellom de personlige og faglige refleksjonene i datatilfanget. I flere av de reflekterende tekstene kan man finne spor av både det identitetsdannende aspektet og det kunnskapsutviklende.

Analysen avdekker at 16 av besvarelsene svarte til personlig refleksjon, mens 5 av de reflekterende tekstene var av en faglig art. I de personlige refleksjonene gir elevene uttrykk for sine egne tanker, meninger eller erfaringer, mens i de faglige refleksjonene gjør elevene bruk av en undrende, analytisk eller kritisk tilnærming til, eller behandling av, temaet.

Personlig refleksjon

Eksempel 1: *Jeg tenker at de ikke forstår mitt livssyn, men nå er det slik at jeg*

ikke forstår deres heller. (Elev 47BF)

Eksempel 2: *Ifølge den kristne etikken er dette ikke riktig og jeg tror det ikke er så mange mennesker som tenker slik som dette, det håper jeg i hvert fall ikke. (Elev 30BR)*

Eksempel 3: *Jeg tolker dette som at man skal vise respekt for medmennesker og også for Gud. (Elev 2AR)*

Eksempel 4: *Kan ikke dette tolkes som at du skal vise respekt og elske den homofile som om h*n skulle vært deg selv? (Elev 4AR)*

Eksempel 5: *Utfra de eksemplene fra dette heftet er jeg enig i den kristne etikken når det gjelder menneskesyn og likeverd. Samtidig mener jeg det er skummelt å bare slå en strek over og si at all form for abort er feil til enhver tid. (Elev 2AR)*

Det er totalt 16 av elevtekstene som tilsvare personlige refleksjoner i datamaterialet. I disse eksemplene ser vi en tydelig posisjonering av jeg-et som har skrevet tekstene. Det presenteres personlige tanker og tolkninger, knyttet til forskjellige temaer i disse tre ulike besvarelsene. I eksempel 1 leser vi en form for refleksjon der personen sammenligner seg selv med "de andre" i forbindelse med temaet livssyn. Elevens personlige refleksjon handler om hvordan det kan være en utfordring å få forståelse for eget livssyn, men også hvordan det å forstå andres livssyn kan oppleves som krevende. I eksempel 2 uttrykker eleven et personlig håp om at ikke mange mennesker tenker som det gis uttrykk for i et tidligere eksempel i den besvarelsen. I det tredje og fjerde eksempelet ser vi hvordan elever kan velge å tolke ulike utsagn fra kildetekstene i sine besvarelser. I disse to eksemplene ser vi hvordan elevene tolker to ulike sitater fra kristendommens kanon, uten at det har blitt stilt en direkte fortolkningsnøkkel til rådighet. Det forekommer også i elevbesvarelsene at elever personlig tar stilling til det de har lest av utdelte kilder, ved ytringer som uttrykker enighet eller uenighet i forbindelse med en kildes utsagn.

Refleksjon som muligens kan indikere elevens livssyn

Eksempel 1: *Personlig er jeg ikke kristen (...). (Elev 28BR)*

Eksempel 2: *I den kristne etikken lever vi etter at «livet er hellig». (Elev 34BR)*

Eksempel 3: *Kristen etikk for meg er å tilgi andre og gjøre godt, selv om du kanskje aldri får noe tilbake. (Elev 36BR)*

Eksempel 4: *Kristen etikk er for meg det å følge Guds ord; vise nestekjærlighet, tilgi*

og gjøre godt mot andre. (Elev 35BF)

I eksemplene ovenfor er ord som kan indikere at elevene gir uttrykk for et personlig livssyn, understreket. Det første eksempelet viser hvordan elever som blir bedt om å besvare en refleksjonsoppgave kan velge å anskueliggjøre sitt personlige forhold til det aktuelle livssynet man har fokus på i undervisningen. Oppgaveteksten etterspør en elevbesvarelse som beskriver og reflekterer over temaet kristen etikk, uten at dette innebærer at elevene personlig må ta stilling til temaet. Å be elevene om å ta stilling til temaer eller en religion på denne måten ikke er ønskelig med henblikk på skillet som Andreassen (2012) setter mellom en personlig og faglig tilnærming. Det fremkommer av analysen at flere av tekstene er skrevet i jeg-form og mange av elevene viser til egne erfaringer for å illustrere et poeng. De to neste eksemplene er mer vage i sine formuleringer (Elev 34BR og 36BR). Disse eksemplene kan like gjerne være uttrykksformer som søker å forklare et bestemt livssyn ved å benytte inkluderende ord, som å indikere en personlig tilhørighet til dette konkrete livssynet. Ordene *vi* og *du* kan også indikere at teksten er skrevet til en forestilt leser, som forfatteren henvender seg direkte til i besvarelsen. Mens det siste eksempelet uttrykker tilhørighet til det gjeldende livssynet mer direkte enn de som først ble presentert. Eksemplene over er i hovedsak hentet fra elevbesvarelser som er basert på den religiøst forankrede leseteksten, men slike formuleringer forekommer også i elevtekster basert på den filosofiske leseteksten.

Refleksjon som uttrykkes selvkritisk

Eksempel 1: *Eller vet jeg det? Hva vet jeg egentlig? (Elev 47BF)*

Eksempel 2: *Uten å kunne svare for alles opplevelse og/eller forståelse av kristen etikk, har jeg noen tanker om hva den består av. (Elev 12AR)*

Eksempel 3: *Personlig er jeg ikke kristen, og kan generelt lite om kristendommen og dens etikk. Dermed finner jeg det veldig vanskelig å skulle klare å skrive om den kristne etikken, selv etter å ha lest de tekstene jeg fikk utdelt. (Elev 28BR)*

Eksempel 1 retter kritiske spørsmål mot jeg-et, mens eksempel 2 presiserer ved sin formulering at det som kommer til uttrykk i teksten er personlige tanker som ikke kan tilskrives andre enn eleven selv. Disse eksemplene kan være uttrykk for elevenes ydmykhet i møte med temaet, eller gi uttrykk for en form for selvkritisk holdning. I eksempel 3 forklarer eleven hvorfor oppgaven oppleves som utfordrende og vanskelig å besvare, ved å vise til

manglende kunnskaper om temaet og gi til kjenne at vedkommende ikke tilhører det bestemte livssynet.

Faglig refleksjon

Eksempel 1: *Etikk er læren om hva som er rett og hva som er galt. Alle mennesker må ta stilling til disse spørsmålene på en eller annen måte. Men hva er forskjellen mellom etikken i det sekulære og det kristne samfunnet? Her vil vi se på hva som er kristen etikk og gjøre rede for noen trekk ved den kristne etikken.* (Elev 29BF)

Eksempel 2: *Det kan godt hende at til og med en mann som stjeler selv synes det er uetisk å stjele, men av en eller annen grunn gjør det allikevel.* (Elev 33BF)

Eksempel 3: *Spørsmålet videre vil være om det er stor forskjell fra etikk og kristen etikk? På mange områder er disse veldig like, for eksempel kan vi si at det er uetisk å stjele, enten man er kristen eller ei. Så finnes det ting som ikke ville være etisk feil fra en vanlig persons ståsted men som ville være helt uetisk fra en kristen persons ståsted.* (Elev 46BR)

De fem tekstene som kategoriseres som faglige refleksjoner, bærer preg av å være mer distansert i sine beskrivelser, enn de personlige refleksjonene. Dette fremkommer ved at elevene unngår å utelukkende formidle personlige meninger, tanker eller følelser. I disse elevbesvarelsene finner vi at det personlige perspektivet ikke overskygger det faglige fokuset, her relateres det personlige til det faglige. I flere av disse tekstene unngår elevene også å gi personlige vurderinger av eksemplene som blir tatt opp i besvarelsene, men dette utelukker likevel ikke at det stilles spørsmål ved ulike aspekter av temaet kristen etikk. Analysen avdekker også at disse tekstene fokuserer på flere aspekter ved kristen etikk, istedenfor å gå i dybden på kun et bestemt tema. Disse besvarelsene formidler i større grad et helhetlig og oversiktlig bilde av fenomenet kristen etikk. Tre av elevene som fikk utdelt en filosofisk lesetekst, og to av elevene som fikk utdelt en religiøst forankret lesetekst, skrev faglige refleksjoner.

4.3 Forskningsspørsmål 2

4.3.1 Bruk av kildene fra lesetekstene

Elevene fikk utdelt hver sine lesetekster med kilder de kunne anvende i sine besvarelser og oppgaveformuleringen. Med utgangspunkt i forskningsspørsmål 2, har jeg i analysen kartlagt elevenes bruk av kilder i bevarrelsene:

- Hvilke kilder er synlige i elevbesvarelsene, når temaet kristen etikk blir presentert med utgangspunkt i enten en filosofisk eller en religiøs forankret lesetekst i forkant av skriveprosessen?

Tabell 2: Fordeling mellom ulike kilder

Totalt antall elevbesvarelser:	48
Tekster med bruk av filosofisk kilde:	23/23
Tekster med bruk av religiøs kilde:	19/25
Tekster uten bruk av religiøs eller filosofisk kilde:	6

Analysen viser at et betydelig flertall av elevene valgte å benytte seg av de utdelte lesetekstene som kilder for å besvare oppgaven. Det fremkommer også at det i hovedsak er de elevene som fikk utdelt religiøs kildemateriell som har valgt å besvare oppgaven *uten* å anvende de utdelte kildene. Her må det også presiseres at selv om tallene antyder at alle som fikk utdelt en filosofisk kilde anvendte denne i sin besvarelse, var det et tilfelle hvor to elever samarbeidet om oppgaven, der begge benyttet den filosofiske leseteksten som kilde til tross for at de hadde fått utdelt to ulike. Med dette i tanke, vil tallene fortsatt indikere at elevene som fikk utdelt en lesetekst som bestod av tre tekstutdrag med en religiøs forankring, var de som i størst grad valgte å frigjøre seg fra lesetekstene som kilder for besvarelsene. Fem av elevene som fikk utdelt lesetekster med religiøse kilder valgte å ikke benytte dem i sin besvarelse, mens en kandidat som fikk utdelt en filosofisk lesetekst valgte å ikke benytte denne i sin besvarelse. Vi ser at det totalt var 41 av de 48 elevene, som valgte å basere sine tekster på elementer fra de utdelte lesetekstene.

4.3.2 Avvikende besvarelser

Enkelte besvarelser skiller seg ut ved å avvike fra de andre besvarelsenes kildebruk. Dette gjelder to kandidater som har besvart oppgaven likt, og basert sin tekst på samme kilde, til tross for at de fikk utdelt to ulike lesetekster. I to andre tilfeller forekommer det bruk av kilder som ikke ble utdelt. Den ene eleven refererer til en bok i tillegg til å bruke leseteksten som kilde, mens den andre kun siterer et bibelvers som ikke stod i den utdelte leseteksten for å beskrive hva kristen etikk er. Valget om å anvende andre kilder enn de utdelte lesetekstene kan ha flere mulige årsaker, men det fremkommer av disse to besvarelsene at den ene elevteksten refererer til en kilde som tar opp et tema som ikke omtales direkte i leseteksten, mens den andre elevteksten benytter et bibelvers for å forklare kristen etikk. En tredje informant benyttet seg heller ikke av lesetekstenes innhold, da denne eleven leverte en forklaring på hvorfor oppgaven ikke ble besvart. Den sistnevnte eleven hadde fått utdelt leseteksten som gir en religiøs tilnærming til temaet kristen etikk, og denne teksten inneholder ikke en eksplisitt definisjon av temaet, slik man kan finne i den filosofiske leseteksten. Dette kan indikere at presentasjonen av temaet slik det fremkommer av den religiøst forankrede leseteksten ble for abstrakt uten en tydelig definisjon, og at det kan være utfordrende å se en gjennomgående rød tråd for temaet i denne sammensatte leseteksten. De seks besvarelsene som ikke baserer seg på de utdelte lesetekstene kan også betegnes som avvikende fra hovedtendensen, som viser at et tydelig flertall av elevene bruker lesetekstene som utgangspunkt for besvarelsenes tematiske innhold eller henviser til dem som kilder.

4.4 Forskningsspørsmål 3

4.4.1 Tematisk fordeling

Oppgaveteksten elevene fikk utdelt bar preg av en åpen formulering som tilsa at elevene selv kunne velge den tematiske vinklingen for besvarelsen. Dette er den delen av analysen hvor den tematiske fordelingen i materialet vil bli presentert i form av to tabeller. Det er forskningsspørsmål 3 som ligger til grunn for denne kartleggingen av temaer i besvarelsene:

- Hvordan er fordelingen av de ulike temaene som fremkommer i materialet?

Hver av klassene var inndelt i to mindre grupper som fikk utdelt ulike lesetekster som elevene kunne velge å basere sine besvarelser på. Her ser vi fordelingen mellom de 14

hyppigste temaene som forekommer i besvarelsene fra de to klassene, og den tematiske fordelingen mellom de tre ulike kategoriene for anvendte kilder.

Tabell 3: Temaer med høy frekvens i datamaterialet

Tema	Klasse A (25)	Klasse B (23)	Totalt (48)	Filosofisk (23)	Religiøs (19)	Selvstendig (6)
Gud	17	16	33	14	16	3
Bibelen	8	17	25	12	10	3
Jesus	9	9	18	13	3	2
Nestekjærighet	5	7	12	7	4	1
Abort	5	7	12	-	12	-
Den gylne regel	8	2	10	5	4	1
Skapelse	5	4	9	1	6	2
Respekt	4	5	9	3	5	1
Rett og galt	5	3	8	3	3	2
Altruisme	2	6	8	8	-	-
De ti bud	5	3	8	4	3	1
De to store bud	2	5	7	4	3	-
Andre lover	2	5	7	7	-	-
Darwinisme	1	6	7	-	7	-

Vi ser ut i fra denne tabellen at alle disse temaene kan tilbakeføres til de to lesetekstene som kilder. Til venstre i tabellen, er en oversikt over den tematiske fordelingen av de emnene som forekommer hyppigst i de to klassene. Slik tabellen viser er det noen av temaene som har en jevn fordeling mellom klassene, mens andre temaer har en skjev fordeling. Temaene *Gud*, *Jesus*, *respekt*, *nestekjærighet*, *abort*, *skapelse* og *De ti bud*, har en jevnere fordeling mellom klassene enn temaene *Bibel*, *Den gylne regel*, *altruisme* og *darwinisme*. Den skjeve fordelingen mellom *Bibelen* og *Den gylne regel* kan indikere ulikt fokus hos elevene i de to klassene. Det kan også tyde på at elever fra klasse B viser til flere temaer per besvarelse, mens elever fra klasse A utdyper færre temaer i hver besvarelse.

Til høyre i tabellen presenteres den tematiske fordelingen for de tre ulike kategoriene for anvendte kilder. Denne siden av tabellen er utarbeidet for å gi en oversikt over de ulike

kildenes tematiske fordeling. Her viser *filosofisk* til den leseteksten som inneholder et utdrag fra en innføringsbok i filosofi. *Religiøs* viser til den leseteksten som inneholder et blogginnlegg fra abortdebatten samt to tekstutdrag fra bibelen. Mens *selvstendig* viser til de tekstene som ikke henviser til, eller benytter seg av, de temaene som er presentert i lesetekstene. Her ser vi hvordan temaet *abort* og *darwinisme* kun forekommer i besvarelser der elevene fikk utdelt den religiøst forankrede leseteksten, likeledes forekommer temaene *altruisme* og *andre lover* kun i besvarelser hvor elevene fikk utdelt den filosofiske leseteksten.

Det var også andre temaer med lavere frekvens som ble tatt opp i elevtekstene. Her presenteres en oversikt som viser den totale forekomsten av disse temaene i datamaterialet.

Tabell 4: Temaer med lavere frekvens i datamaterialet

Tema	Totalt
Regler og tilgivelse	6
Hjelpsomhet	5
Normer, valg, lydighet, prinsipper, livssyn, kirken, holdninger, verdier, synd, livet som hellig og moral	4
Innvandrer/innflytter, tolkning av hellige tekster, kjærlighet, forvalteransvar, tro, straff, den barmhjertige samaritan, samvittighet og Bergprekenen	3
Absolutter, fattigdom, å dele, dyrevelferd, det hinsidige, nåde, autentisk, politikk, funksjonshemmede, frelse, motiv, relasjoner, menneskeverd, løgn og tyveri	2
Undertrykkelse, rasisme, kvinnesyn, homofili, rettferdighet, mobbing, egoisme, prevensjon, forfølgelse, krig, drap, fotball, filosofi, takknemlighet, høflighet, ydmykhet og belønning	1

Til sammen tegner disse to tabellene (tabell 3 og tabell 4) et riss av fenomenet kristen etikk slik det avspeiler seg hos elevgruppen. Vi ser hvordan den religiøse forankringen av kristen etikk synliggjøres ved de tre temaene som forekommer hyppigst i datamaterialet. *Gud* nevnes i 33 av totalt 48 besvarelser, mens 25 av 48 besvarelser nevner *Bibelen* og *Jesus* blir nevnt i 18 av 48 besvarelser. Dette kan indikere at flere av elevene vektlegger å gi en beskrivelse av, eller refleksjon over temaet kristen etikk ved å vise til at denne formen for etikk har en religiøs forankring i det guddommelige.

4.4.2 En religiøst forankret etikk

De tre temaene med hyppigst forekomst i datamaterialet er *Gud*, *Bibelen* og *Jesus*. Dette kan indikere at elevene gir kristen etikk en guddommelig forankring ved å henvise til Gud, Jesus og en hellig tekst, som kan fremstå som guddommelige autoriteter. Her presenteres utdrag fra elevbesvarelsene for å gi et dypere innblikk i hvordan elevene formidler sin forståelse av kristen etikk.

Temaet *Gud* forekommer hyppigst i datamaterialet

Eksempel 1: *I det gamle testamentet er det nevnt over 600 lover og regler som Gud ga til Israelittene...* (Elev 29BF)

Eksempel 2: *Kristen etikk er etikk basert på Gud og hans prinsipper.* (Elev 30BR)

Eksempel 3: *Jeg mener dette er et eksempel på det sentrale i den kristne etikken, at mennesker er like mye verdt, mens Gud er den øverste lederen.* (Elev 2AR)

Eksempel 4: *Det at gud ser på abort som en synd syntes jeg blir feil, jeg ser poenget med det at de tar ett såkalt «menneskeliv», men syntes det er opp til hver og en om man vil ha barnet!* (Elev 14AR)

Eksempel 5: *Vi møter en gud som anser straffen som sentral i oppdragelsen av mennesket, men samtidig viser han barmhjertig, nestekjærlighet og nåde.* (Elev 20AR)

I disse elevbesvarelsene presenteres kristendommens Gud som opphavsmann for lover og regler, han fremstår som en autoritet som har utformet prinsipper og beskrives som den øverste leder. Videre ser vi hvordan gudgitte synspunkter blir utfordret og stilt spørsmålsteget ved, og det fremkommer av eksempel 4 at Guds synspunkter ikke alltid blir anerkjent av mennesker. Vi ser her hvordan fremstillingen av Guds autoritet innebærer store variasjoner i de ulike besvarelsene. I noen tekster fremstilles Gud som en transcendent makt, mens i andre tekster blir ikke det guddommelige opphøyet over det menneskelige. I eksempel 5 fremstilles en oppdrager som gjør bruk av både straff og nåde, i sin oppdragelsen av menneskene. Her anskueliggjør elevbesvarelsen en sterk ambivalens i gudsrollen som på den ene siden innebærer utøvelse av straff, og på den annen side beskrives som barmhjertig, nestekjærlig og nådig. Dette utsnittet med eksempler fra elevbesvarelsene viser hvordan kristendommens Gud på svært ulike måter relateres til temaet kristen etikk. Det er også interessant å bemerke

at det fremstilles både positive og negative vinklinger av Gud som opphavsmann for den kristne etikken.

I 25 av de 48 tekstene henvises det til temaet *Bibelen*

Eksempel 1: *Kristen etikk går ut på nestekjærlighet. Man skal følge Guds ord, og det man gjør skal være i tråd med bibelen.* (Elev 47BF)

Eksempel 2: *Det som er grunnleggende for kristen etikk at man skal følge de lovene og reglene som man finner i Bibelen som handler om hvordan vi skal behandle hverandre som medmennesker.* (Elev 37BF)

Eksempel 3: *Kristen etikk er bygget på en rekke tekster satt sammen til en bibel.* (Elev 1AF)

Eksempel 4: *Den kristne etikk som tar utgangspunkt i bibelen, oppsummeres i Den gyldne regel.* (Elev 13AF)

I flere av elevbesvarelsene henvises det til *Bibelen* som en tekstkilde for kristne hvor man finner retningslinjer for hvordan medmennesker skal behandles, samt andre lover og regler som omhandler hvordan mennesker skal leve. Bibelen blir i hovedsak knyttet til temaet kristen etikk ved å beskrives som en skriftlig kilde for gudgitte lover og regler, og i noen av besvarelsene omtales denne boken som *Guds ord*. Når denne betegnelsen benyttes kan det være for å indikere en transcendent og guddommelig autoritet, som overskrider det menneskelige. Bibelen blir i flere elevbesvarelser trukket frem som en kilde for kunnskap om nestekjærlighet og i denne sammenheng velger noen av elevene å vise til Den gyldne regel, eller andre kjente skriftsteder.

Temaet *Jesus* forekommer i 18 av de 48 elevtekstene

Eksempel 1: *I bibelen har man et kjent altruistisk handling: Jesus ofret seg selv for at alle skal kunne bli frelst.* (Elev 13AF)

Eksempel 2: *Hoved arkitekten bak denne etikken er Jesus, han mente også at vi skal elske vår neste som oss selv.* (Elev 25AF)

Eksempel 3: *Jesus skilte ikke mellom mann/kvinne, gammel/ung, rik/fattig, og heller ikke rettskaffen/toller, han viste samme kjærlighet, noe kristne=Jesu etterfølgere også burde gjøre.* (Elev 42BR)

Eksempel 4: *Kristne bruker Jesus som eksempel, og ønsker alltid i alle situasjoner å følge Jesu eksempel.* (Elev 41BF)

Jesus fremstilles, i likhet med Gud, som en opphavsmann for den kristne etikken, men han blir i større grad presentert som et praktisk forbilde, ideal og et eksempel til etterfølgelse for kristne. I flere av besvarelsene beskriver elevene hvordan Jesus behandlet andre mennesker og hvordan han påla sine etterfølgere å behandle andre. Mange velger å beskrive den nestekjærligheten Jesus utøvet og hvordan dette utgjør et sentralt fundament i den kristne etikken. Åtte av de elevene som fikk utdelt den filosofiske leseteksten velger også å trekke frem den altruistiske handlingen, der Jesus velger å dø for å frelse menneskene, som et sentralt tema i sine besvarelser.

4.5 Oppsummering

Det første forskningsspørsmålet avdekker en fordeling mellom elever som benytter skrivehandlingen beskrivelse, og de som anvender både beskrivelse og refleksjon som skrivehandlinger i sine besvarelser. De tekstene som ble kategorisert som reflekterende, ble videre kategorisert som enten personlige eller faglige refleksjoner. I drøftingen vil jeg diskutere ulike perspektiver på skrivehandlingene og trekke frem mulige årsaker for hvorfor fordelingen er slik det fremkommer av analysen. Forholdet mellom elevenes personlige og faglige tilnærming til religion og det kunnskapsutviklende og identitetsdannende aspektet i faget, vil bli sett i lys av ulike fagdidaktiske perspektiver formidlet av Andreassen (2012), Leganger-Krogstad (2002), Afdal (et.al. 1997) og Franck (2014). Det andre forskningsspørsmålet viser at de aller fleste elevene velger å benytte seg av den utdelte leseteksten som kilde, for å besvare oppgaven. Her vil det bli vist til Jørgensens (2014) forskning som sier noe om kildesituasjonens betydning for elevenes utforming av tekster. Det tredje forskningsspørsmålet har identifisert at de tre temaene som forekommer hyppigst i materialet er *Gud*, *Bibelen* og *Jesus*. Disse temaene er tydelig relatert til en religiøs sfære og kan være anvendt av elevene for å indikere den kristne etikkens guddommelig forankring og det vil her bli gitt et innblikk i hva som kjennetegner religiøst forankret etikk. Dette er hovedfunnene som danner grunnlaget for drøftingen i neste kapittel.

5 Drøfting

5.1 Innledning

Problemstillingen for dette masterprosjektet tar sikte på å undersøke hvordan elever besvarer en refleksjonsoppgave i faget religion og etikk, og det er tekster skrevet av elever i Vg3 som utgjør grunnlaget for analysen i denne studien. I dette kapittelet tar jeg opp sentrale funn fra analysen og drøfter dem i lys av teori som anskueliggjør relevante aspekter ved religionsdidaktikk som omhandler temaet etikk og skriveidaktikk i tilknytning til skrivehandlingen refleksjon. Drøftingen tar utgangspunkt i funn fra analysen, og jeg ønsker her å undersøke hva disse funnene kan indikere ved å se dem i lys av tidligere forskning og fagdidaktisk litteratur.

I drøftingens første del er fokuset satt på skrijving og bruk av skrivehandlingen refleksjon i religion og etikkfaget. Jeg vil her drøfte skrivehandlingens plass i faget og synliggjøre mulige måter å forstå den fordelingen som fremkommer i materialet når det gjelder elevenes anvendelse av de to skrivehandlingene. I drøftingens andre del trekker jeg frem funn fra analysen som viser fordelingen mellom personlige og faglige refleksjoner i datamaterialet. Her drøfter jeg elevenes tekster med fokus på hva slags posisjonering elevene skriver ut i fra, med henblikk på nærhet og distanse i møte med religion i undervisningen. Ulike perspektiver hos fagdidaktikere trekkes frem for å belyse tilnærming til religion via et innenfra- og utenfraperspektiv. I drøftingens tredje del tar jeg opp temaet refleksjon i forbindelse med religiøst forankret etikk, og drøfter denne tematikken i lys av elevenes bruk av kilder og den tematiske fordelingen som fremkommer av datamaterialet. Alle de ulike temaene som blir belyst i analysen, kan ikke drøftes like grundig. Jeg har her foretatt et valg om å fokusere på det forskningsspørsmålene etterspør og de funnene som belyser dem, og se disse funnene i lys av fagdidaktisk litteratur.

5.2 Skrivehandlingen refleksjon

Det er det dagligdagse aspektet ved refleksjon og Kants filosofiske forståelse av dette begrepet jeg har lagt til grunn for forskningsprosjektet. I denne sammenheng viser begrepet til overveielse eller en tankeprosess som blant annet kan innebære en undrende, analytisk eller kritisk tilnærming til temaet kristen etikk. Beskrivelser av fenomenet kristen etikk utgjør

en av de to skrivehandlingene som blir etterspurt i oppgaveteksten elevene fikk utdelt, men det er skrivehandlingen refleksjon som blir vektlagt i størst grad i dette masterprosjektet. Som nevnt i teorikapittelet inngår refleksjon som en viktig del av kompetansemålet som omhandler kristen etikk, i faget religion og etikk. Ryan påpeker at hun i sin forskning har funnet at elever i stor grad *ikke* blir undervist i hvordan man reflekterer, hvilke former for refleksjon som er mulige eller hvordan man på en hensiktsmessig måte kan kommunisere fagkunnskaper gjennom refleksjon (Ryan 2013:144). Ryans forskning fokuserer på elever i høyere utdanningsprogrammer, og man kan spørre seg hvorvidt elever i videregående har fått tilstrekkelige kunnskaper om hva som forventes av en skriftlig refleksjonsoppgave i norsk skole. Analysen kan indikere at ikke alle elevene som deltok i denne studien er trygge på skrivehandlingen refleksjon, da 27 av de 48 besvarelsene er beskrivelser som ikke inneholder noen form for synlige refleksjoner. Fordelingen tilsier at det kun er 21 av elevene har besvart oppgaven ved å benytte begge de etterspurte skrivehandlingene i sine besvarelser.

Refleksjonsoppgaven kan både betraktes som en skriveøvelse og en øvelse i tankeferdigheter. Nottingham (2012) påpeker, som nevnt tidligere, at elevenes evne til refleksjon og vurdering er de to ferdighetene som vil gi størst uttelling på en eksamenskarakter, og han viser til argumenter fra begge sider av debatten om hvorvidt man bør undervise i tankeferdigheter. I forlengelse av dette kan man spørre: Bør det undervises i refleksjon eller er dette noe alle ”kan”? Refleksjon er et redskap alle elevene benytter i skriveprosesser ved de valg og vurderinger som gjøres underveis. Funn fra analysen viser at omtrent halvparten av elevene ikke gjør bruk av skrivehandlingen refleksjon. Er dette fordi de ikke vet hva refleksjon innebærer, eller er det fordi de tolker oppgaveteksten så åpent at de velger bort den ene skrivehandlingen som oppgaveteksten etterspør? Dersom det er den første antakelsen som ligger til grunn for at mange av elevene ikke benytter refleksjon som skrivehandling i sine besvarelser, kan det være formålstjenlig å trekke inn hvordan sosiokulturell læringsteori fokuserer på stillasbygging (scaffolding), slik Ryan påpeker i forbindelse med refleksjon i oppgaver:

Indeed, attempts to include reflection in assessment tasks with little or no pedagogical scaffolding generally results in superficial reflections that have virtually no impact on learning or future practice. (McIntosh 2010, i Ryan 2013:144)

Ryan understreker her elevenes behov for pedagogisk stillasbygging for å lære å reflektere på et dypere nivå. Hun advarer mot oppgaver som kun resulterer i en overfladisk refleksjon hos

elevene, da slike oppgaver viser seg å ha svært liten effekt på deres læring. Funnene i analysen kan indikere en usikkerhet knyttet til skrivehandlingen refleksjon, vi ser dette ved at over halvparten av elevene ikke benytter denne skrivehandlingen for å besvare oppgaven. Kan denne fordelingen skyldes liten trening i å skrive reflekterende tekster? Eller blir det gitt lite rom for refleksjon i faget religion og etikk?

Refleksjon blir nevnt eksplisitt i to av læreplanens (LK06) kompetansemål for faget og man kan på bakgrunn av dette argumentere for at kompetansen å reflektere inngår som en kompetanse i faget. Men i hvor stor grad ferdigheten refleksjon vektlegges i undervisning, er opp til hver enkelt lærer å avgjøre. Det er også opp til hver enkelt lærer å vurdere i hvilken grad undervisning om refleksjon, betraktet som en av skrivehandlingene, skal vektlegges i faget. Her er det snakk om at lærere må gjøre prioriteringer i et skolefag med et bredt spekter av kompetansemål og få skoletimer i uka. Ved å bruke undervisningstid på å formidle til elevene hva denne skrivehandlingen innebærer, kan det fungere som et stillas som hjelper elevene til å oppnå dypere refleksjoner, det kan gi dem større forståelse for de ulike skrivehandlingenes formål og forberede dem til eksamen (Ryan 2013; Nottingham 2012).

5.2.1 Refleksjon som kunnskapsutvikling eller identitetsdanning?

Vi har sett at skrivehandlingen refleksjon kan plasseres ulikt i ulike modeller som beskriver skrivehandlinger og formål. Hos Berge (2005) inngår refleksjon som skrivehandling og formål for de to kompetansene kunnskapsutvikling og identitetsdanning. Mens hos Skjelbred (2014) skilles det mellom skrivehandlingene *å reflektere* og *å utforske*, der refleksjon blir knyttet til formålet identitetsdanning, og utforskning til formålet kunnskapsutvikling. Er skrivehandlingen refleksjon utelukkende knyttet til identitetsdanning? Kan man anvende et mer åpent perspektiv, slik Berges modell viser, eller er det viktig å sette et skille mellom refleksjon og utforskning? Skjelbred som har et tydeligere skille mellom skrivehandlingene, åpner likevel for en glidende overgang mellom de to kategoriene ved å vise hvordan reflekterende skriving i noen tilfeller kan bevege seg over i kategorien for utforskende skriving, slik vi har sett i teorikapittelet.

Ut i fra Berges skrivekompetansehjul kan vi tydeligere se hvilke skrivehandlinger som er synlige i tekstene som utgjør datamaterialet og hvilke skrivekompetanser de består av. Flere av elevbesvarelsene gjør bruk av handlinger fra kategorien for kunnskapsutvikling. Dette ser

vi ved at elevene beskriver, forteller, undersøker, utforsker, diskuterer, analyserer, forklarer, tolker, reflekterer og resonnerer i forbindelse med temaet. En annen form for refleksjon kommer også til syne i besvarelsene. I 16 av elevbesvarelsene er det identifisert personlig refleksjon som kan knyttes til identitetsdanning, mens 5 elevtekster er faglige refleksjoner. I de tekstene som inneholder personlig refleksjon, reflekterer elevene over egne erfaringer og uttrykker personlige tanker eller følelser i tekstene. Selv om det tiltenkte formålet for oppgaven var kunnskapsutvikling, ser vi hvordan flere av elevene bruker refleksjon som et verktøy for både kunnskapsutvikling i forbindelse med et faglig tema, og identitetsdanning der elevene reflekterer over det personlige jeget i møte med dette temaet.

Berge inkluderer utforskning og refleksjon som to skrivehandlinger og formål som inngår i *kunnskapsutvikling og refleksjon* som kompetanse. Refleksjon kan ut i fra hans modell forstås som en kompetanse, en handling og et formål. I dette perspektivet blir refleksjon noe mer enn en skrivehandling knyttet til identitetsdanning, slik vi finner hos Skjelbred. I Berges modell ser vi hvordan refleksjon blir ansett som både en kompetanse, en konkret skrivehandling og et mål for undervisning. Når elevene unnlater å benytte skrivehandlingen i sine besvarelser kan dette perspektivet tilføre ulike forklaringer. Elevene kan ha mangelfulle kunnskaper i tilknytning til refleksjon som kompetanse, de kan mangle øvelse i skrivehandlingen eller de kan ha oversett informasjonen i oppgaveteksten. Vi har her sett hvordan refleksjon både kan inngå som et element i kunnskapsutvikling og i identitetsdanning, og hvordan denne forståelsen av skrivehandlingen åpner for mulige forklaringer på hvorfor mange av elevene ikke benytter refleksjon som en skrivehandling i sine besvarelser.

5.3 Nærhet og distanse

Fagdidaktisk litteratur kan bidra med ulike perspektiver på den faglige formidlingen i religions og livssynsfagene i skolen. Vi har i teorikapittelet sett hvordan Andreassen (2012), Afdal et.al. (1997), Leganger-Krogstad (2002) og Franck (2014) gir uttrykk for ulike forståelser for hvor skillet mellom det personlige og det faglige bør gå, og i hvilken grad disse to ulike perspektivene bør vektlegges i faget. For det første kan man spørre seg hvorvidt undervisningen bør inkludere elevenes personlige erfaringer med ulike livssyn, eller ikke? Et annet spørsmål som også melder seg, omhandler hva som i størst grad bør fokuseres på av elevenes utvikling av fagkunnskaper og deres identitetsdanning. Vi har sett at læreplanen og

formålsparagrafen vektlegger begge disse aspektene ved faget, selv om det kan være en krevende oppgave å skape rom for både det faglige og personlige aspektet i undervisningen.

I Afdals et.al. (1997) kontekstuelle religionsdidaktikk blir elevens lokale kontekst vektlagt som et utgangspunkt for undervisning, og man anser i dette religionsdidaktiske perspektivet elevene som aktive deltakere i et kulturelt mangfold. Dette kontekstuelle perspektivet gjelder elevens rolle som aktør i både en lokal og global kontekst. I møte med ulike temaer og perspektiver, vil man kunne finne en veksling mellom elevenes nærhet og distanse til ulike fenomener som blir undersøkt i faget. Østberg beskriver også en veksling mellom elevenes innenfra- og utenfraperspektiv på fenomener som er gjenstand for undervisning. Her kan vi trekke frem elevenes posisjoneringer i elevbesvarelsen og vise til at analysen avdekker formuleringer som gir uttrykk for et spenn som strekker seg fra nærhet til distanse i elevenes posisjoneringer i forbindelse med temaet kristen etikk. Det fremkommer av analysen at enkelte elever indikerer tilhørighet til det kristne livssynet mer direkte, (35BF) mens andres formuleringer er mer vage og kan muligens indikere tilhørighet (Elev 28BR, 34BR, og 36BR). Noen elever avstår fra å skrive seg selv inn i teksten på denne måten (Elev 29BF, 33BF og 46BR), mens det er en besvarelse som skiller seg ut ved å vise til en personlig distanse fra det aktuelle livssynet (Elev 28BR).

5.3.1 Kunnskaps- eller dannelsesaspektet?

Det har også blitt påpekt at pedagogikken ofte deles inn i de to sfærene undervisning og oppdragelse, der ”verdiformidling” knyttes til oppdragelse, mens ”etikkundervisning” plasseres innenfor kategorien undervisning. Her advarer Afdal et.al. (1997) mot å sette et slikt skille mellom kunnskaper og verdier, da forholdet mellom dem er svært nyansert. Kompetansemålene kan, som nevnt i teorikapittelet, deles inn i de tre fokusområdene kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Andreassen (2012) og Jensen (2014) påpeker at elevenes holdninger kan være vanskelige å vurdere ved å sette karakterer, og det fremkommer av analysen at flere av elevtekstene bærer preg av en personlig vinkling der elevene gir uttrykk for sine holdninger, erfaringer eller formidler sine personlige meninger om temaet. Andreassen understreker at det er faglige kriterier som bør ligge til grunn for vurdering med karakterer, og han understreker at elevenes personlige erfaringer med ulike livssyn ikke bør gjøres til gjenstand for en slik vurdering. Men elever kan i møte med oppgavetekster som ikke eksplisitt etterspør en faglig eller personlig besvarelse, stå i fare for

å trekke inn personlige aspekter hvor dette ikke er ønskelig. Andreassen understreker lærerens ansvar for å sette et tydelig skille mellom fag og individ. Han argumenterer for at uten et tydelig skille mellom det faglige og det personlige, står man i fare for å skape forvirring hos elevene, i den forstand at de ikke er trygge på rammene for undervisningen. Man kan ved en uklar formidling gi elever et inntrykk av at de enten må være positive til alle religioner eller være religiøse, for å kunne oppnå gode resultater i faget. Andreassen understreker hvor viktig det er å legge et utsideperspektiv til grunn for faget, der man forholder seg distansert til religioner og behandle alle religioner likt. I følge ham skal elevene tilegne seg kunnskaper *om* religion på en saklig, kritisk og distansert måte. Et eksempel fra analysen kan kaste lys over denne problematikken:

Personlig er jeg ikke kristen, og kan generelt lite om kristendommen og dens etikk. Dermed finner jeg det veldig vanskelig å skulle klare å skrive om den kristne etikken, selv etter å ha lest de tekstene jeg fikk utdelt. (Elev 28BR)

Dette kan være et eksempel på det Andreassen advarer mot, nemlig at elever føler de må være positive til religion eller religiøse for å kunne lykkes i faget. Det perspektivet Andreassen formidler søker å oppnå respekt og toleranse for ulike religioner, hos elevene, ved å formidle en religionsvitenskapelig tilnærming til religion som han påpeker innebærer en kritisk, distansert og analytisk undervisning. Andre argumenterer for at faget kan stå i fare for å forsømme elevenes identitetsdannelse, deres personlige refleksjoner og erfaringer, dersom det synet som Andreassen formidler blir dominerende.

Leganger-Krogstad formulerer en advarsel mot et teoretisk og fagtungt religions- og livssynsfag, hvor identitetsdannelse må vike for kunnskapsutvikling. I hennes kritikk påpekes det at dialog og frihet i elevrollen, er de to viktigste forutsetningene for å oppnå respekt og toleranse for ulike livssyn i skolen. Både Andreassen og Leganger-Krogstad søker å legge til rette for en undervisningspraksis som fremmer respekt og toleranse for ulike livssyn, men de har ulike veier til dette målet. Det fremkommer av datamaterialet at flertallet av elevene som skriver reflekterende tekster formidler personlige meninger, tanker og følelser. Funnene kan indikere at elevene opplever frihet i rollen som elever, og at det er rom for å gi uttrykk for sine tanker og meninger, og formidle et følelsesmessig engasjement. I denne studien er det kun 5 av 48 elevbesvarelser, som er kategorisert som faglige refleksjoner. Hva er viktigst, refleksjon for kunnskapens eller dannelsens skyld? Her kan det argumenteres for at lærere bør gi rom for refleksjon som et redskap for både kunnskapsutvikling og identitetsdannelse i

undervisningen, da både kunnskaps og dannelsesaspektet ved faget blir beskrevet i læreplanen og opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet 2006, Opplæringslova 1998).

5.3.2 Personlig eller faglig elevrefleksjon?

Refleksjon nevnes i to av kompetansemålene for faget religion og etikk, og kan betraktes både som en tankeferdighet (Nottingham 2012) og en praktisk skriftlig ferdighet (Berge 2005). I denne studien har jeg også satt et skille mellom personlig og faglig refleksjon, for om mulig å kunne gi et bredere innblikk i hvordan elevene besvarer en refleksjonsoppgave. I denne studien fant jeg at av 21 elever som skrev reflekterende tekster, var det 16 av dem som skrev personlige refleksjoner, mens 5 besvarelser er faglige refleksjoner. Denne fordelingen kan indikere at mange av elevene forbinder skrivehandlingen refleksjon med en personlig formidling, der elevenes personlige tanker, meninger og følelser knyttet til et tema, utgjør et hovedfokus. Østberg (1998) anser elevers innlevelse i undervisningen som noe positivt og påpeker, som nevnt i teorikapittelet, at både lærere og elever opptrer som subjekter på den offentlige arena. Samtidig beskriver hun nøytralitet som et viktig ideal og en maske.

Nøytralitet som ideal kan komme til uttrykk gjennom undervisning som vektlegger en kritisk og distansert tilnærming til religion, mens masken skjuler det personlige, som innebærer elevenes tanker, holdninger og erfaringer. Vi har sett hvordan ulike fagdidaktikere vektlegger kunnskapsutvikling og identitetsdanning ulikt i teorikapittelet, og kan ut i fra dette spørre oss om lærere utelukkende bør fokusere på en faglig form for refleksjon i undervisningen, eller om det også kan være hensiktsmessig å gi rom for personlig refleksjon? Med forankring i dannelsesparagrafen i Opplæringslova (1998) kan man argumentere for at personlig refleksjon også har sin plass i faget, og det blir da lærerens ansvar å formidle når det er tid for et personlig eller mer faglig fokus. Oppgaveformuleringen i denne undersøkelsen skulle ikke legge tydelige føringer for hvorvidt elevbesvarelsenes refleksjoner skulle være av en personlig eller faglig art. Analysen avdekker at flertallet av de reflekterende besvarelsene er personlige refleksjoner, noe som kan indikere at dersom jeg ønsket besvarelser med faglige refleksjoner, burde dette ha blitt formidlet tydeligere til elevene.

5.3.3 Refleksjon om religiøst forankret etikk

Franck (2014) argumenterer for at alle elever bør få mulighet til å reflektere over religiøst forankret etikk i løpet av sin skolegang. Han understreker at elevene bør bli gjort oppmerksomme på skillet mellom etiske retningslinjer som er utarbeidet av mennesker og

religiøs etikk, som har en guddommelig forankring. I faget religion og etikk formidles kunnskaper om religiøst forankret etikk, og elevene blir undervist i verdier som har en transcendent forankring i en åndelig dimensjon. Analysen avdekker at refleksjonene i elevbesvarelsene i hovedsak fokuserer på elevenes kunnskaper om, og personlige forståelse av, temaet kristen etikk. I flere elevbesvarelser blir det påpekt at opphavet for den kristne etikken kan tilbakeføres til *Gud*, *Bibelen* og *Jesus*, og det er disse tre temaene som forekommer hyppigst i datamaterialet. Likevel er det store variasjoner mellom besvarelsenes fremstillinger av *Gud* og det er ulike aspekter ved *Bibelen* som vektlegges, mens de aller fleste som omtaler *Jesus* beskriver ham som et ideal og et eksempel til etterfølgelse for kristne. Selv om de temaene som forekommer hyppigst i datamaterialet viser til en tydelig religiøs forankring av fenomenet kristen etikk, er dette ikke et utbredt fokus i elevenes refleksjoner. Franck påpeker at det er denne formen for refleksjon, hvor man fokuserer på en transcendent forankring av etiske retningslinjer, som kan føre til en større respekt og toleranse for andres livssyn hos både lærere og elever. Andreassen (2012) formidler at det er kunnskaper om religion som fremmer respekt for ulike livssyn. Franck (2014) argumenterer på den annen side for at refleksjon over religiøst forankret etikk kan fremme elevenes forståelse, og dermed lede til respekt for ulike livssyn. Refleksjonsoppgaven som elevene fikk utdelt i min studie, ga elevene mulighet til å reflektere over religiøst forankret etikk, uten tydelige føringer for oppgavens innhold eller struktur. Deretter er besvarelsene analysert for å avdekke tendenser som kan synliggjøre hvilke tematiske aspekter elevene vektlegger, hvilke kilder de baserer tekstene på og hvilke skrivehandlinger de benytter for å besvare oppgaveteksten.

5.4 Empiri og tidligere forskning

I dette prosjektet har jeg valgt en variabel som innebærer at de to elevgruppene i de to klassene fikk utdelt ulike innganger til temaet i form av enten en filosofisk eller en religiøst forankret lesetekst. Leseteksten presenterte to ulike vinklinger at temaet kristen etikk, men alle elevene besvarte den samme oppgaveteksten. I denne studien finnes det likheter med Camilla Stabel Jørgensens (2014) doktorgradsavhandling, til tross for våre ulike teoretiske perspektiver. Hun viser til sammenheng mellom det å anvende én kilde som utgangspunkt for å skrive en ny tekst, og hvordan de nye tekstene i slike tilfeller er nært forbundet til kildegrunnlaget. Funnene i denne studien viser også at et tydelig flertall av elevene (41 av 48) benytter seg av de utdelte lesetekstene som kilder for sine besvarelser, og disse

elevbesvarelsene er ofte nært forbundet med det kildegrunnlaget som elevene leste i forkant av oppgavebesvarelsen. Denne nærheten kommer til syne i den tematiske fordelingen hvor de 14 temaene som forekommer hyppigst, er relatert til lesetekstene (tabell 3). Av temaene med lavere frekvens, er det bare enkelte temaer fra de to laveste kategoriene (tabell 4) som ikke kan spores tilbake til lesetekstene.

I Sidsel Lieds (2004) doktorgradsavhandling presenteres livssynspluralitet i faget KRL som en mulig vei for å fremme elevenes åpenhet og toleranse i møte med ulike livssyn. Lied fokuserer på elevenes holdninger og identitet i møte med ulike religiøse fortellinger og det fremkommer av hennes studie at informantene hun fulgte på mellomtrinnet, var i stand til å danne selvstendige identiteter i møte med den livssynspluralismen som fremkom av faget. Hun beskriver en av klassene hun fulgte i dette forskningsprosjektet som nysgjerrig og åpen:

De var nysgjerrige på hva andre tenkte og trodde, og de var ikke redde for å si hvilken tradisjonsbakgrunn de hadde, eller avsløre spesialkunnskap om og erfaringer de hadde med en spesiell tradisjon. (Lied 2004: 330)

En slik åpenhet kan man også finne i Leganger-Krogstads (2002) frihet i elevrollen. Analysen jeg har gjennomført i denne studien indikerer en åpenhet hos mine informanter som også kommer til uttrykk ved at elevene posisjonerer seg ulikt i tilknytning til temaet kristen etikk og kristendommen som religion. Denne åpenheten kan ha en sammenheng med at elevene har besvart en refleksjonsoppgave, og slik vi ser av Skjelbreds (2014) definisjon for en reflekterende tekst, innebærer dette at skriveren inntar en mer fremtredende rolle i teksten.

5.4.1 Andre tematiske vinklinger og ubesvarte spørsmål

I dette masterprosjektet har formålet for studien vært å undersøke hvordan elever besvarer en refleksjonsoppgave i faget religion og etikk. Fokuset har vært lagt på elevtekstene og analysen av tekstene har avdekket ulike tendenser i datamaterialet, som har blitt sett i lys av fagdidaktisk litteratur. Det litterære rammeverket har i hovedsak har vært knyttet til fagfeltene religionsdidaktikk og skriveidaktikk. Jeg ønsker her å presentere andre ubesvarte spørsmål som har berøringspunkter med det perspektivet jeg har lag til grunn for denne studien.

Det kunne ha vært interessant å fokusere på lærerrollen og andre aspekter ved tematikken som fremkommer i denne masteroppgaven, men jeg har valgt å fokusere på elevenes besvarelser og analysen av dem. Men dersom man hadde lagt lærerperspektivet til grunn for et lignende forskningsprosjekt kunne det vært interessant å behandle spørsmålene: Hva vil det si å være en tydelig formidler i lærerrollen? Hvordan stille gode spørsmål og lage gode oppgaveformuleringer? En slik studie kunne ha fokusert på lærerens ansvar for å være en tydelig formidler i undervisningen, og man kunne ha undersøkt læreres bevissthet i deres valg av tilnærming til en skriftlig oppgave. Man kunne også ha undersøkt hvilke strategier lærere anvender for å utarbeide gode oppgaveformuleringer. I en slik sammenheng kunne man også ha fokusert på læreres forarbeid og etterarbeid med skriftlige elevoppgaver, for å belyse lærerens arbeidsprosess. Et annet interessant spørsmål man kunne undersøkt er: Hvilke vurderingskriterier kan legges til grunn for refleksjonsoppgaver? Bør reflekterende tekster i det heletatt vurderes med karakterer? Synlige vurderingskriterier for innhold og sjanger kan muligens fungere som en støtte for elever som er usikre på hvordan en oppgave skal besvares. Det hadde også vært interessant å gjennomføre et lignende prosjekt som dette, der variabelen for de to elevgruppene var skrivehjelp i form av en sjekkliste for skrivehandlingene som oppgaveteksten etterspør eller en oversikt over vurderingskriterier, istedenfor to ulike lesetekster.

5.5 Avsluttende perspektiver

Jeg har i denne masteroppgaven presentert ulike former for refleksjon, diskutert refleksjonens plass i faget religion og etikk og undersøkt hvordan elever besvarer en skriftlig refleksjonsoppgave på bakgrunn av problemstillingen: *Hvordan besvares en skriftlig refleksjonsoppgave i faget religion og etikk?* Analysen har tatt utgangspunkt i elevbesvarelser fra en refleksjonsoppgave som omhandler temaet kristen etikk, og er besvart av Vg3 elever som har valgt studiespesialiserende studieretning.

Når man ser forskningsspørsmålene under ett og i lys av problemstillingen, tegnes et bilde av store variasjoner mellom elevbesvarelsene, men man kan også finne at flere likhetstrekk er fremtredende. Funnene i dette masterprosjektet kan på ingen måte generaliseres, men analysen avdekker at det i likhet med Jørgensens (2014) doktorgradsavhandling er et tydelig flertall av elevbesvarelsene (41 av 48) som har en stor nærhet til kildegrunnlaget. Jørgensens (2014) forskning viser at når elever får utdelt én kilde i forkant av en oppgavebesvarelse, vil

man ofte kunne finne en betydelig nærhet til dette kildegrunnlaget i deres besvarelser. Det fremkommer av datamaterialet at flertallet (26) av elevene beskriver temaet kristen etikk, mens (21) reflekterer over dette temaet. Et flertall av de reflekterende besvarelsene er personlig vinklet (16), og dette innebærer at elevene posisjonerer seg som synlige skrivere i tekstene og viser til egne tanker, følelser og erfaringer med temaet. Man kan argumentere for at faget religion og etikk er et vitenskapelig fag som søker å undersøke fenomenet religion, filosofi og etikk fra et utenfraperspektiv, der elever ikke skal bli bedt om å dele personlige erfaringer i forbindelse med religioner eller livssyn som er gjenstand for undervisning. Men samtidig har personlig refleksjon også en plass i faget, noe som synliggjøres med tanke på det holdningsdannende aspektet ved faget og det fokuset som læreplanen setter på elevenes identitetsdannelse. Det fremkommer av denne studien at når man benytter refleksjonsoppgaver i undervisningen bør man som lærer presisere hva slags refleksjon som blir etterspurt, da det kan være gunstig å oppnå en felles forståelse for ulike skrivehandlinger i en klasse. Det kan være stor forskjell mellom personlige og faglige refleksjoner, og i en klasse er det ikke nødvendigvis slik at elevene er bevisst dette skillet.

Vi har sett at religion og etikk er et fag med rom for både kunnskapsutvikling og identitetsdanning. Det er også et fag som søker å fremme respekt og toleranse for ulike livssyn på et lokalt og globalt nivå. Her har det blitt vist til ulike litteratur for å synliggjøre at man i den fagdidaktiske teorien finner ulike veier til det samme målet og felles for de ulike fagdidaktiske teoretikerne er et ønske om en undervisning i religions- og livssynsfagene som fremmer elevenes respekt og toleranse for ulike religioner og livssyn (Andreassen 2012; Afdal et.al. 1997; Franck 2014; Leganger-Krogstad 2002; Lied 2004; Østberg 1998). Franck (2014) påpeker at refleksjon over religiøst forankret etikk kan være et nyttig verktøy å benytte i undervisningen på veien mot dette målet.

Litteraturliste

Afdal, Geir, Elisabeth Haakedal & Heid Leganger-Krogstad (1997): *Tro livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Universitetsforlaget.

Allen, Graham (2011): *Intertextuality*. New York: Routledge. 2. Utgave.

Andreassen, Bengt-Ove (2012): *Religionsdidaktikk – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bakhtin, Mikhail M. (2003): *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Oslo: Cappelen Forlag.

Berge, Kjell Lars (2005): ”Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier”, i: Aasen, Arne Johannes & Sture Nome (red.) (2005): *Det nye norskfaget*. s. 162-182. Oslo: Fagbokforlaget.

Bratland, Lene Dolva (2014): *Elevenes opplevelse - En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers opplevelse av bruken av etiske dilemmaer i etikkundervisningen*. Mastergradsavhandling ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

Brekke, Mary (red.) (2006): *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Christoffersen, Svein Aage & Torstein Selvik (1999): *Engasjement og livsytring. Innføring i etikk for pedagoger*. Oslo: Tano Aschehoug, 2. utgave.

Cohen, Louis, Lawrence Manion & Keith Morrison (2011): *Research Methods in Education*. London: Routledge. 7. utgave.

Datatilsynet (2011): ”Melding og konsesjon”, fra:
<http://www.datatilsynet.no/personvern/Melding-og-konsesjon/> (Lest: 25.03.15).

- Eidhamar, Levi Geir, Paul Leer Salvesen og Vigdis Hølen (2007): *Den andre. Etikk og filosofi i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. 2. utgave.
- Ekroll, Ingeborg Kind (2010): *Kommunikativitet i elevtekster. En studie av samhandlingssignal i elevtekster på 10. trinn*. Mastergradsavhandling ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Fancourt, Nigel (2005): "Challenges for self-assessment in religious education. *British Journal of religious education*, 27 (2), s. 115-125.
- Franck, Olof (2014): "Sekulär undervisning om religiöst motiverad etik – om motstånd, underkastelse och emancipation", i: *Religion og livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, nr. 2, 2014. s. 23-27.
- Gundersen, Dag (2007): "reflektere" fra <https://snl.no/reflektere> (Lest: 11.02.15).
- Hattie, John (2009): "Ch. 9. The contributions from teaching approaches – part 1", i: *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* s. 161-199. New York: Routledge.
- Hovdelien, Olav (2012): "En sekularistisk skole i et multikulturelt samfunn", i: Bangstad, Sindre, Leirvik, Oddbjørn & (Red.)Plesner, Ingvill Thorson: *Sekularisme – med norske briller*. Oslo: Unipub.
- Jensen, Mari Elden (2014): *En kvalitativ studie av læreres forståelse av respekt, toleranse og holdning i religion og etikk*. Mastergradsavhandling ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte & Line Christoffersen (2010): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag. 4. utgave.
- Jørgensen, Camilla Stabel (2014): *Som du spør får du svar? En empirisk studie av skriving i*

religions- og livssynsfaget. Doktorgradsavhandling ved Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2012): *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave, 3. opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvamme, Ole Andreas, Eva Mila Lindherdt & Agnethe Steineger (2008): *I samme verden*. Cappelen.

Leganger-Krogstad, Heid (2002): "Dialogisk religionsundervisning", i *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, nr. 2, 2002 s. 24-29.

Lied, Sidsel (2004): *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinnselever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Doktorgradsavhandling ved Høgskolen i Hedmark.

Merckoll, Ida Bjørnevaag (2014): *En kvalitativ studie av hvordan et utvalg elever oppfatter begrepet fundamentalisme*. Mastergradsavhandling ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

Nottigham, James (2012): *Læringsreisen. Hvordan skape aktiv læring og refleksjon i klasserommet*. Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringslova (1998): "Formålet med opplæringa §§ 1-1" fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1 (Lest: 12.03.15).

Opsal, Miriam Rindal (2010): *"Lillebror får det som han vil": En empirisk studie av responser fra elever i den videregående skole på fortellingen fra Lukas 15, 11-32, sett i lys av Mikhail M. Bakhtin språkfilosofi og religionsdidaktisk teori*. Mastergradsavhandling ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

Postholm, May Britt & Dag Ingvar Jacobsen (2011): *Læreren med forskerblikk. Innføring i*

vitenskapelig metode for lærerstudenter. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Ryan, Mary (2013): *Teaching in Higher Educaion*, ss. 144-155. Fra:

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13562517.2012.694104#.VLz17f0spyQ>

(Lest: 03.02.15).

Schjetne, Espen (2011): *Autonomi og sosial kompetanse. Moraloppdragelse i den offentlige grunnskolens seksual- og samlivsundervisning*. Doktorgradsavhandling ved Det teologiske menighetsfakultet, Oslo.

Skei, Hans H. (2009): ”intertekstualitet” fra <https://snl.no/intertekstualitet> (Lest: 30.10.14).

Skjelbred, Dagrun (2014): *Elevers tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. 4. utgave.

Skrivesenteret (2013): ”Skrivehjulet”, fra:

<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/> (Lest: 18.02.15).

Svendsen, Lars Fredrik Håndler (2011): ”refleksjon – filosofi” fra

<https://snl.no/refleksjon%2Ffilosofi> (Lest: 11.02.15).

Säljö, Roger (2006): *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Utdanningsdirektoratet (2006): ”Læreplan i religion og etikk, fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram” fra: <http://www.udir.no/k106/REL1-01/Hele/Kompetansemaal/> (Lest: 22.09.14).

Vestøl, Jon Magne (2005): *Relasjon og norm i etikkdidaktikken. Moralsk/etisk verktøybruk i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske framstillinger*. Doktorgradsavhandling ved Det utdanningspolitiske fakultet, Universitetet i Oslo; Unipub Forlag.

Vygotskij, Lev Semjonovitsj (2001): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Winther, Truls Olav (2011): "Julia Kristeva" fra https://snl.no/Julia_Kristeva (Lest 31.10.14).

Østberg, Sissel (1998): "Religionshistorie og religionsdidaktikk", i: Hjelde, Sigrund (red.) & Rudie, Inger Marie: *Enhet i mangfold? 100 år med religionshistorie i Norge* ss. 239-261. Tano Aschehoug.

Øygard, Linn Katrin (2014): *En kvalitativ studie av hvordan et utvalg elever oppfatter begrepet fundamentalisme*. Mastergradsavhandling ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

Vedlegg

Vedlegg 1: Lesetekst A

Oppgavesett: A

Kandidatnummer:

Viktig informasjon:

- 1) Husk å skrive kandidatnummer på besvarelsen og ha det som navn på dokumentet ditt
 - 2) Kryss av i skjemaet nedenfor
 - 3) Les de vedlagte tekstene og besvar oppgaven som du finner på s. 4
-

Sett kryss i en av rubrikkene:

Kjønn:

☐ Jente

☐ Gutt

Etikk



Etikk, eller morallære, er den gren av filosofien som undersøker hva som er rett og hva som er galt, og som setter normer og prinsipper for riktig handling.

Dersom man sier at noe er «uetisk» eller «umoralsk», mener man at det er i strid med visse moralnormer. Dersom man f.eks. mener at det er umoralsk å stjele, betyr dette at man slutter opp om den moralnorm som sier at man ikke bør stjele.

I alle samfunn finnes det moralnormer. Disse normene varierer imidlertid fra samfunn til samfunn, og de kan også variere over tid. Handlinger som godtaes i enkelte samfunn er uakseptable i andre – f.eks. er bruk av alkohol idag akseptert i noen samfunn og ikke i andre. Handlinger som nå er uakseptable var ikke bare akseptert, men i enkelte tilfelle påbudt for ikke mange hundre år siden – heksebrenning er et grusomt eksempel på dette. Det finnes også moralnormer som er identiske over hele verden – overalt finner man f.eks. forbud mot tyveri og drap. Det aller viktigste spørsmål innen etikken er spørsmålet om det finnes allmenngyldige, objektive normer som gjelder for alle mennesker til alle tider.

Altruisme



Ordet altruisme ble først brukt av den franske filosofen Auguste Comte, men den grunnleggende idéen i altruismen er meget gammel: Ethvert menneskes moralske mål er å tjene andres velvære på bekostning av egne verdier. Enhver handlings moralske verdi skal måles ut ifra denne standarden.

Altruismen anser egeninteresse som noe negativt, og innebærer at en handling utført med egeninteresse som motiv pr. definisjon er umoralsk eller amoralsk. Hvilke «andre» man skal tjene sier altruismen som sådan intet om, men alle altruister har sine bestemte meninger om dette. Noen altruister hevder at man skal tjene menneskeheten som

helhet, andre at man skal tjene den rasen man tilhører, andre igjen at man skal tjene arbeiderklassen.

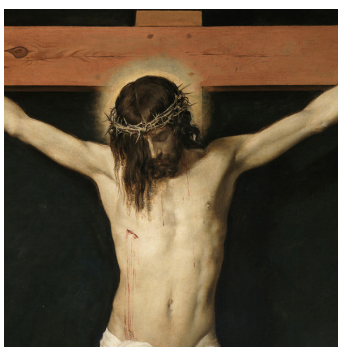
Altruisme går altså ut på at man skal tjene andre til fortrenghet for seg selv. Dette er det etiske syn som er mest utbredt, praktisk talt alle tenkere etter filosofiens glansperiode i antikkens Hellas har forsvart holdninger som i større eller mindre grad kan sies å være altruistiske; det er kun noen få som har erklært at de ikke er altruister.

En typisk fremstilling av altruismen som et etisk ideal finner man i Olav Duuns romanserie om Juvikfolket. I siste bind, *I stormen*, har den onde Lauris og den gode Odin kappseilet, og den veltede båten kan bare holde en av dem flytende. Odin, som er sterkest, lar Lauris få plassen på den veltede båten og velger selv døden. Odin ofrer seg, og han gjør dette fordi han, ifølge forfatteren, er et bedre menneske enn Lauris.

Det er ikke nødvendig å gå til litteraturen for å finne eksempler på altruistiske handlinger, også i det virkelige liv finnes det mange slike. Den mest kjente historiske person som ofret seg for andre var Jesus.

Altruismen sier altså ikke kun at man skal ta seg av sine barn og være hjelpsom mot sine venner, altruismen sier at man har en moralsk plikt til å tjene andre. Altruismen sier at man skal tjene andre mennesker, og dette betyr at man skal tjene mennesker man egentlig er helt likegyldig overfor, man skal tjene mennesker man ikke liker, og man skal til og med – som Odin i eksemplet over – tjene sine fiender.

Kristendommen: Etikk



En kristen må i alt sitt virke følge en bestemt ledetråd: han må adlyde Guds ord. I forholdet til andre mennesker innebærer dette at det er ett prinsipp som alltid må følges: nestekjærlighet. Jesus sier at man skal elske sin neste som seg selv, man skal endog elske sin neste uten å foreta moralske vurderinger av ham – «døm ikke for at dere ikke skal dømmes». I fullt samsvar med dette er tilgivelse av de som begår onde handlinger en av de viktigste dyder. Jesus sier også et sted endog at vi skal elske våre fiender. Men vi skal ikke gjøre dette uten å få noe igjen, for dersom vi lever i overensstemmelse med Guds vilje, kommer vi til himmelriket etter døden.

Den kristne etikken kan man karakterisere ved å gjengi følgende Jesus-ord fra Bibelen: «Sett dere ikke imot den som gjør ondt mot dere. Om noen slår deg på høyre kinn, så

vend også det andre til. Vil noen saksøke deg og ta skjorten din, la ham få kappen også. Tvinger noen deg til å følge med en mil, så gå to med ham.» (Matt 5,39-41.) Dette er rendyrket altruisme. (Denne etiske teorien har vi behandlet i første del av boken.)

I Bergprekenen gir Jesus en fremstilling av hovedtrekkene i den kristne etikk. Her fremsetter han et stort antall regler for hvordan mennesker skal leve. Jesus mente at vi ikke skal bry oss om morgendagen, at vi ikke skal samle skatter på jorden – «det er lettere for en kamel å komme igjennom et nåløy enn for rik mann å komme inn i himmelen», osv. Han sier også at vi ikke skal bry oss med å arbeide og henviser til fuglene, som ikke arbeider. Han bruker også blomstene på marken som eksempel, og sier at disse er mye vakrere enn selv en konge kledt i all sin prakt.

Jesu holdning til arbeid kom også til uttrykk i måten han vervet sine disipler på; de måtte forlate sine yrker for å følge ham. De levete av å tigge, og de delte det lille de hadde med alle som trengte det. Mange kristne har fulgt dette forbildet og brukt mye tid og krefter på å hjelpe de fattige, og ulike kirkesamfunn har utført et stort arbeide på dette område siden Jesu tid.

(Utdragene er hentet fra nettutgaven av boka *Filosofi: en innføring* av Vegard Martinsen, utgitt i 1999)

Oppgave:

Hva er kristen etikk? Skriv en reflekterende tekst hvor du gjør rede for trekk ved den kristne etikk. Du velger selv tekstens fokus, innhold og lengde.

Vedlegg 2: Lesetekst B

Oppgavesett: B

Kandidatnummer:

Viktig informasjon:

- 1) Husk å skrive kandidatnummer på besvarelsen og ha det som navn på dokumentet ditt
 - 2) Kryss av i skjemaet nedenfor
 - 3) Les de vedlagte tekstene og besvar oppgaven som du finner på s. 4
-

Sett kryss i en av rubrikkene:

Kjønn:

☐ Jente

☐ Gutt

Hellighetsregler for israelittene

3. Mos 19,32-34

32 Du skal reise deg for de grå hår og vise de gamle ære. Du skal frykte din Gud. Jeg er Herren.

33 Når en innflytter bor i landet hos dere, skal dere ikke gjøre urett mot ham.

34 Innflytteren som bor hos dere, skal være som en av deres egne landsmenn. Du skal elske ham som deg selv. For dere har selv vært innflyttere i Egypt. Jeg er Herren deres Gud.

Den barmhjertige samaritanen

Lukas 10, 25-35

25 Da sto en lovkyndig fram og ville sette Jesus på prøve. «Mester», sa han, «hva skal jeg gjøre for å arve evig liv?» **26** «Hva står skrevet i loven?» sa Jesus. «Hvordan leser du?» **27** Han svarte: «*Du skal elske Herren din Gud av hele ditt hjerte og av hele din sjel og av all din kraft og av all din forstand, og din neste som deg selv.*» **28** Da sa Jesus: «Du svarte rett. Gjør det, så skal du leve.» **29** Men han ville rettferdiggjøre seg selv og spurte Jesus: «Hvem er så min neste?» **30** Jesus tok dette opp og sa:

«En mann var på vei fra Jerusalem ned til Jeriko. Da falt han i hendene på røvere. De rev klærne av ham, skamslo ham og lot ham ligge der halvdød. **31** Nå traff det seg slik at en prest kom samme vei. Han så ham, men gikk utenom og forbi. **32** Det samme gjorde en levitt. Han kom, så mannen og gikk rett forbi. **33** Men en samaritan som var på reise, kom også dit hvor han lå, og da han fikk se ham, fikk han inderlig medfølelse med ham. **34** Han gikk bort til ham, helte olje og vin på sårene hans og forbandt dem. Så løftet han mannen opp på eselet sitt og tok ham med til et herberge og pleiet ham. **35** Neste morgen tok han fram to denarer, ga dem til verten og sa: 'Sørg godt for ham. Og må du legge ut mer, skal jeg betale deg når jeg kommer tilbake.'»

36 Hvem av disse tre synes du nå viste seg som en neste for ham som ble overfalt av røvere?» **37** Han svarte: «Den som viste barmhjertighet mot ham.» Da sa Jesus: «Gå du og gjør som han.»

Abortloven – det siste tabu?

27

søndag
okt 2013

Posted by olesle in Refleksjon

Ole Sletten – familiefar, venn, pastor og skribent

Det er underlig å se hvordan alle spørsmål som tenderer abortspørsmålet, oppfattes som angrep på abortloven. Sist nå er legers reservasjonsrett av

samvittighetsgrunner mot å henvise til abort. Et samvittighetsspørsmål blir gjort til omkamp om abortloven. Det forteller hvor tabuisert abort og abortloven er blitt.



Jeg skulle ønske at man turde nærme seg hele abortproblematikken mere prinsippielt. Tørre å spørre det grunnleggende spørsmålet om det er rett å ta menneskeliv, om menneskebarn i fosterstadiet har samme menneskeverd som et født menneske og om det har krav på samme rettsvern for foster som for fødte mennesker.

Eller om man prinsippielt ønsker et samfunn hvor det er ok å sortere mellom fødte og ufødte, syke og friske, svake og sterke, mannkjønn eller kvinnekjønn, farget eller hvit? Og hvis det er sistenevnte samfunn vi ønsker – hva er da det verdimeslige kriteriet for at noen «stemmes ut», for å bruke sjargongen fra realityseriene. Er det fordi de er mindre verdt; er det fordi de koster samfunnet for mye, er det at de er til bry – eller ikke passer inn i vårt samfunn og i våre selvrealiserende liv?

Hvis vi vil være ærlige – ser vi at det her er grunnleggende motstridende verdier i de to posisjoner. Vi kan vel si at den første posisjonen har sin hovedbegrunnelse i kristen etikk – og den andre i darwinistisk tankegang om «den sterkestes rett».

For hva lå i Darwins teser – rent ideologisk? La oss ta en titt tilbake i tid: Det var mange som tok tak i Darwins teser – da de var lansert, og begynte å lage nye ideologiske tankestrømninger; som tilsynelatende var motstridende i sin framtoning (f.eks. nazismen/fasismen, kommunismen og den rendyrkede kapitalismen).

Grunnleggende for alle var at de bygget sin filosofi og ideologiske tenkning på Darwins "survival of the fittest" – de mest skikkede eller sterke ville overleve.

I dette lå det som filosofen Herbert Spencer har framført på samme tidspunkt som Darwin – et sterkt behov for en ny etikk og moral; som kunne erstatte den etikk og moral som var overlevert fra den kristne tro.

I denne nye etikken og moralen var ingenting godt eller ondt – etikken skulle tilpasses livet formål. Det vil si det som førte til det lengste og mest fullstendige liv. Den som levde lengst – var den som var god. Altså, som Darwin sier, den mest skikkede eller sterkeste overlever. Denne moralen kunne til enhver tid tilpasses og endres – noe som står i sterk kontrast til

Bibelens moralbegreper som står fast over tid.

Spenser mente at de svakeste skulle bukke under – og han sier at det er best at de dør. Derfor, sier han, var det fullstendig meningsløst å blande seg inn i naturens frie løp og kampen for tilværelsen. Sosiale lover, offentlig utdanning, hjelp til fattige, lover som beskyttet de svake osv., osv. var etter hans mening totalt bortkastet.

Denne filosofien er helt i tråd med Darwins tenkning. For den fulle tittel på hans første bok var: "Om artenes opprinnelse ved hjelp av naturlig utvalg eller bevaringen av favoriserte folkeraser i kampen for livet".

Og i sin bok "Menneskets avstamning" lovpriser han folkeslag hvor de "som er svake i sin sjel og legeme blir snart utryddet". Så klager han over den humanitet som såkalte "siviliserte" folk og nasjoner utøvde ihht. til kristen etikk og moral – og at disse samfunn måtte tåle de negative virkninger det hadde at de svake ble tatt vare på og fikk formere seg.

Men bemerkelsesverdig innrømmer Darwin at hans lære vil ødelegge det menneskelige i oss; mennesket vil bli umenneskelige. Og det er uhyggelig at det han sier er sant. Menneskeheten har aldri før begått slike redselsfulle ugjerninger som i moderne tid etter at darwinismens evolusjon ble gjort til grunnlag for vitenskap, filosofi og politiske ideologier.

Og er det ikke det dette handler om når vi sorterer mennesker, systematisk gjennom vitenskap og lovverk fjerner det svakeste og uønskede og tillater at mennesker drepes. Vi dehumaniserer oss selv. Akkurat slik vi så tyskerne gjorde under krigen og kommunistene gjorde i mange stater (Sovjet/Kina m.fl.). Er det dette vi virkelig vil ha?

Eller vil vi vende tilbake til den kristne etikken hvor «livet er hellig og ukrenkelig»? Jeg bare undres

(dette innlegget er hentet fra en blogg skrevet av Ole Sletten, 2013)

Oppgave:

Hva er kristen etikk? Skriv en reflekterende tekst hvor du gjør rede for trekk ved den kristne etikk. Du velger selv tekstens fokus, innhold og lengde.

Vedlegg 3: Informasjon

Informasjon vedrørende samtykke og anonymitet

Først ble masterprosjektet og studenten presentert av faglærer for begge klassene og deretter ble retningslinjene mer utdypende forklart av studenten ved skolebesøket. Følgende informasjon ble gitt muntlig i forkant av datainnsamlingen:

Prosjektets formål ble presentert uten å gi elevene innblikk i hva problemstillingen eller forskningsspørsmålene etterspør konkret. Elevene ble informert om at dette er et masterprosjekt i faget religion og etikk, hvor fokuset er lagt på skriftlige oppgaver og elevbesvarelser.

Elevene ble informert om at deltakelse i studien innebærer full anonymitet. Faglærer får ikke tilgang til tekstene, og det vil ikke bli gitt karakter på besvarelsene. Ingen av elevene skal skrive navn på tekstene som leveres, men kun benytte det tilfeldige kandidatnummeret de har fått tildelt. Det oppfordres til sletting av dokumentet på egen PC rett etter levering. Dokumentet skal ikke sendes på nettet, men legges over på USB. Det vil ikke bli publisert informasjon som kan tilbakevises til eleven som person.

Det ble informert om at besvarelsene vil bli oppbevart på en passordbeskyttet PC og vil ikke være tilgjengelig for andre enn masterstudenten selv. Alle besvarelsene vil bli slettet etter at masteroppgaven er ferdigstilt 1. Juni 2015.

Det er frivillig deltakelse i denne studien og samtykke vises ved å levere en besvarelse. Det blir ikke ført opp navn på hvem som deltar eller ikke, for å sikre anonymitet både for deltakerne og de elevene som ikke ønsker å delta.

